

Peter Katzenberger

**Verhaltensorientierte Ausbildung
im Leiten
von Kleingruppen**

Trainingsprogramm und Evaluationsbericht

Dissertation
zur
Erlangung des akademischen Grades
Doktor der Sozialwissenschaft
in der Fakultät
für Sozial- und Verhaltenswissenschaften
der Eberhard-Karls-Universität Tübingen

1985

Peter Katzenberger

**Verhaltensorientierte Ausbildung
im Leiten
von Kleingruppen**

Trainingsprogramm und Evaluationsbericht

**Dissertation
zur
Erlangung des akademischen Grades
Doktor der Sozialwissenschaft
in der Fakultät
für Sozial- und Verhaltenswissenschaften
der Eberhard-Karls-Universität Tübingen**

1985

Gedruckt mit Genehmigung
der Fakultät für Sozial- und Verhaltenswissenschaften
der Universität Tübingen

Hauptberichterstatter: Prof. Dr. Walther Zifreund

Mitberichterstatter: Prof. Dr. Günter L. Huber

Dekan: Prof. Dr. Doris Knab

Tag der mündlichen Prüfung: 20. Dezember 1985

Zur Entstehung dieser Arbeit haben durch persönliche und fachliche Unterstützung beigetragen:

- meine Ehefrau Dipl.-Soz.-Päd. (FH) Regina Katzenberger;
- mein Freund Dr. Christian-Rainer Weisbach;
- meine Kollegin Dipl.-Päd. Daniela Donzelli;
- die Professoren Dr. Walther Zifreund, Dr. Günter L. Huber, Dr. Hans Gerhard Klinzing;
- die Mitglieder des "Unterrichtstechnologischen Kolloquiums" am Zentrum für Neue Lernverfahren der Universität Tübingen;
- die Mitarbeiter des Zentrums für Neue Lernverfahren der Universität Tübingen;
- die Studenten, die mit Geduld und Engagement an den vorliegenden Untersuchungen mitgewirkt haben.

Ihnen allen gilt mein herzlicher Dank.

Besonders erwähnen möchte ich:

- Prof. Dr. W. Zifreund, der es mir als Institutsdirektor ermöglichte, Räume, Technik und Material des Instituts für Erziehungswissenschaft II, Arbeitsbereich: Zentrum für Neue Lernverfahren (Neue Lernverfahren/Unterrichtstechnologie) der Universität Tübingen unentgeltlich in Anspruch zu nehmen;
- Prof. Dr. G.L. Huber, der mir für die anfallenden Rechenarbeiten einen Microcomputer des Instituts für Erziehungswissenschaft I der Universität Tübingen einschließlich eines Rechenprogramms zur Verfügung stellte. Darüberhinaus führte er mich in die Arbeit mit dem Computer ein und unterstützte mich maßgeblich bei der Durchführung der Berechnungen;
- Prof. Dr. H.G. Klinzing, der mich auf das Beobachtungsverfahren von David G. Ryans hinwies;
- die finanzielle Unterstützung des Instituts für Erziehungswissenschaft II, Arbeitsbereich: Zentrum für Neue Lernverfahren (Neue Lernverfahren/Unterrichtstechnologie) der Universität Tübingen. Dadurch war ich in der glücklichen Lage, studentische wissenschaftliche Hilfskräfte zu beschäftigen, die im Rahmen der Evaluation des Trainingsprogramms die Auswertung von Video-Aufzeichnungen vornahmen.

Der finanzielle Rahmen eines Promotionsstipendiums der Friedrich-Ebert-Stiftung ermöglichte es mir, diese Arbeit in Angriff zu nehmen und zu Ende zu bringen.



Digitized by the Internet Archive
in 2026

https://archive.org/details/IA41546522_0005

Inhaltsverzeichnis

	Seite
1. Einleitung	9
 <u>Theoretischer Teil</u>	
2. Ausgewählte gruppensdynamische Verfahren im Überblick	12
2.1. "Gruppensdynamische Verfahren": Versuch einer Begriffsklärung	13
2.2. T-Gruppen und gruppensdynamische Laboratorien	16
2.3. Encounter-Gruppen	22
2.4. Psycho- und Soziodrama	27
2.5. Psychoanalytisch orientierte Gruppen	30
2.6. Themenzentrierte Interaktion nach Ruth C. Cohn	32
2.7. Gruppensdynamische Verhaltenstrainings	35
2.8. Exkurs: Gruppensdynamische Ausbildung von Tutoren an der Hochschule	39
3. Theoretischer Bezugsrahmen des Trainingsprogramms	44
3.1. Vorüberlegungen - Vorgeschichte - Vorarbeiten	44
3.1.1. Der Stellenwert eines handlungsorientierten Ausbildungskonzeptes für Pädagogik-Studenten an der Universität zum Thema Gruppenleitung/Gruppensdynamik	44
3.1.2. "Microtraining" als Alternative zu herkömmlichen Ausbildungsverfahren in helfenden Berufen	46
3.1.3. Die Entwicklungsgeschichte des Trainingsprogramms	48
3.1.4. Vorstudie: Einschätzung des Trainingsprogramms durch die Betroffenen	55
3.2. Versuch, ein Konzept von "Gruppenleitung" zu formulieren	58
3.2.1. Fünf Modelle von Gruppenleitung im Überblick	60
3.2.2. Fünf Dimensionen des Aufgabenfelds eines Gruppenleiters	67

3.2.2.1.	Dimension 1: "Ausdruck von Wertschätzung und emotionaler Zuwendung"	67
3.2.2.2.	Dimension 2: "Vorgeben von Strukturen"	68
3.2.2.3.	Dimension 3: "Vermittlung von Sachinformation"	70
3.2.2.4.	Dimension 4: "Persönliche Wirkung"	72
3.2.2.5.	Dimension 5: "Kooperation mit dem Co-Leiter"	74
3.2.2.6.	Übersicht über das Aufgabenfeld eines Gruppenleiters	76
3.3.	Trainingsziel	78
3.4.	Überblick über das Trainingsprogramm	82
3.4.1.	Erstversuche	83
3.4.2.	Alternativversuche	85
3.4.3.	"Kritische Situationen"	86
3.4.4.	Kommunikationsübungen, Rollenspiele, Auflockerungsübungen	87
3.4.5.	Vermittlung von Information	88
3.4.6.	Zweitversuche	89
3.4.7.	Abschluß und Transfer	90
3.5.	Methodische Grundsätze	91
3.5.1.	Realitätscharakter der Trainingssituation	91
3.5.2.	Trainieren unter erleichterten Bedingungen	94
3.5.3.	Einüben spezifischer, klar umrissener Fertigkeiten	96
3.5.4.	Kontrollierbarkeit des Trainingsarrangements	100
3.5.5.	Feedbackquellen und Erfolgskontrolle	103
3.6.	Zur Situation der Ausbilder	108
3.7.	Zusammenfassung von Kapitel 3	110

Empirischer Teil

4.	Untersuchungsbericht	112
4.1.	Ziel der Untersuchungen	112
4.2.	Untersuchungsgegenstand	113
4.2.1.	Auswahl der Teilnehmer	114
4.2.2.	Teilnehmerzusammensetzung	115
4.3.	Untersuchungsinstrumente	117

	Seite
4.3.1. Verhaltenstest	117
4.3.1.1. Erfasste Verhaltensmerkmale: Rating-Analyse, Fragestellungen	120
4.3.1.2. Statistische Verfahren	125
4.3.1.3. Datenerhebung: Training der Beobachter, Überprüfung der Beobachterübereinstimmung, Durchführung der Beobachtungen	129
4.3.1.4. Probleme bezüglich der Gültigkeit der vorliegenden Ergebnisse	132
4.3.2. Interviews	137
4.3.2.1. Durchführung der Interviews	137
4.3.2.2. Auswertung der Interviews	140
4.4. Untersuchung 1	142
4.4.1. Ergebnisse der Verhaltenstests (Rating-Analyse)	142
4.4.2. Lernziele	145
4.4.3. Ergebnisse der Interviews	147
4.4.4. Zusammenfassung der Ergebnisse von Untersuchung 1	151
4.5. Untersuchung 2	154
4.5.1. Ergebnisse der Verhaltenstests (Rating-Analyse)	154
4.5.2. Lernziele	158
4.5.3. Ergebnisse der Interviews	160
4.5.4. Zusammenfassung der Ergebnisse von Untersuchung 2	164
4.6. Vergleich der beiden Untersuchungen	168
4.6.1. Vergleich der Vortests (Rating-Analyse)	168
4.6.2. Vergleich der Nachtests (Rating-Analyse)	170
4.6.3. Vergleich der Vortest-Nachtest-Veränderungen (Rating-Analyse)	172
4.6.4. Vergleich der Lernziele	174
4.6.5. Vergleich der Ergebnisse der Interviews	177
4.7. Zusammenfassung der Ergebnisse von Untersuchung 1 und 2	179
4.8. Konsequenzen für zukünftige Forschungsarbeiten	182
5. Schlußbetrachtung	187

Anhang

Anhang 1	Trainingsprogramm für Tutoren - Trainingsmaterial	191
Anhang 2	Rating-Analyse: Anleitung für die Rater	251
Anhang 3	Vier typische Einzelinterviews mit Teilnehmern aus Kurs 1 und 2	258
	Interview 1	258
	Interview 2	262
	Interview 3	266
	Interview 4	269
	<u>Literaturverzeichnis</u>	272

1. Einleitung

Die vorliegende Arbeit befaßt sich mit der Entwicklung und Evaluation eines Trainingsprogramms zum Erlernen von Gruppenleiter-Fertigkeiten, das in der Tutorenausbildung im Rahmen eines erziehungswissenschaftlichen Ausbildungskonzeptes eingesetzt wurde. Sie ist damit als Beitrag zur Ausbildungsforschung zu verstehen. Eine Untersuchung des Erlernens von Gruppenleiter-Fertigkeiten baut notwendigerweise auf den Ergebnissen gruppendynamischer sowie lerntheoretischer Forschung auf. Während bei letzterer auf eine Reihe experimentell abgesicherter Ergebnisse zurückgegriffen werden kann, die Bedeutung für den Aufbau des Trainingsprogrammes haben, lassen die Ergebnisse gruppendynamischer Forschung bzw. die Erfahrungen mit gruppendynamischen Methoden kaum allgemein-verbindliche Rückschlüsse darüber zu, über welche Fertigkeiten ein kompetenter Gruppenleiter verfügen sollte. Trotz dieser Problematik scheint es mir jedoch nicht gerechtfertigt zu sein, überhaupt auf eine Verbesserung der Ausbildungssituation zu verzichten.

Mit Hilfe des Trainingsprogramms, das Gegenstand dieser Arbeit ist, erlernen die Teilnehmer ein wirksames Verfahren, welches ihnen ermöglicht, individuelle Kompetenzdefizite anhand konkreter Erfahrungen als Gruppenleiter zu erkennen und durch gezieltes Training zu bearbeiten. Hierbei stehen mehrere Versuchsreihen zur Verfügung: Die "Erstversuche" dienen der Analyse des "Ist"-Zustandes und der Formulierung von Lernzielen ("Soll"-Zustand); in den "Alternativversuchen" geht es um das Demonstrieren und Einüben von Verhaltensalternativen, die bei der Auswertung der Erstversuche entwickelt wurden; bei der Versuchsreihe "Kritische Situationen" steht das Trainieren von Gruppenleiterinterventionen unter erschwerten Bedingungen im Vordergrund; die "Zweitversuche" sollen den Teilnehmern ermög-

lichen, den individuellen Lernfortschritt zu überprüfen. Diese Versuchsreihen werden ergänzt durch spezifische Übungsarrangements und "Theorieeinheiten", bei denen die Vermittlung von Information im Vordergrund steht.

Es wird erwartet, daß das Training qualitative Verbesserungen im Gruppenleiterverhalten der Teilnehmer bezüglich folgender fünf Dimensionen des Aufgabenfelds eines Gruppenleiters bewirkt: 1. Ausdruck von Wertschätzung und emotionaler Zuwendung; 2. Vorgeben von Strukturen; 3. Vermittlung von Sachinformation; 4. Persönliche Wirkung; 5. Kooperation mit dem Co-Leiter.

Das Trainingsprogramm wurde für einen spezifischen Kontext, innerhalb dessen es auch evaluiert wurde, entwickelt: Pädagogik-Studenten sollte die Möglichkeit gegeben werden, sich durch eine qualifizierte Ausbildung als Tutor Handlungskompetenz im Bereich Gruppenleitung zu erwerben. Allerdings ist die Konzeption des Programms so flexibel, daß sich das Trainingsmaterial ohne große Änderungen auch in einem anderen Zusammenhang einsetzen lassen müßte. Ein solcher Schritt scheint mir lohnenswert und erfolgversprechend zu sein.

Zum Aufbau dieser Arbeit. Die vorliegende Arbeit besteht aus folgenden Teilen:

- Im theoretischen Teil findet sich im folgenden Kapitel 2 zunächst ein Überblick über ausgewählte gruppendynamische Verfahren, die im deutschen Sprachraum verbreitet sind. Dabei wird auf einzelne methodische Elemente dieser Verfahren, die für die Entwicklung des vorliegenden Trainingsprogramms von Bedeutung waren, hingewiesen. Das Kapitel beginnt mit dem Versuch einer Klärung des Begriffs "Gruppendynamik" und schließt mit einem Exkurs über die Ausbildung von Tutoren an der Hochschule ab. Im Kapitel 3 wird der konkrete und theoretische Hintergrund der vorliegenden Arbeit referiert: Ein Überblick über Vorgesichte, Vorüberlegungen und Vorarbeiten schien mir

notwendig, damit diese Arbeit richtig verstanden und eingeordnet werden kann. Es folgt ein Versuch, auf recht pragmatische Weise zu einem plausiblen Modell von Gruppenleitung zu gelangen. Im Anschluß daran werden die einzelnen konstitutiven Elemente des Trainingsprogramms vorgestellt, die methodischen Grundsätze dargelegt und diskutiert. Schließlich wird die Stellung der Ausbilder im Rahmen des Trainingsprogramms erörtert. Den Abschluß von Kapitel 3 bildet eine Zusammenfassung.

- Der empirische Teil besteht aus dem Untersuchungsbericht (Kapitel 4). Zwei Kurse wurden evaluiert. Die eingesetzten Untersuchungsinstrumente werden referiert und diskutiert, die vorliegenden Fragestellungen aufgrund der theoretischen Überlegungen in Kapitel 3 formuliert. Es folgen Darstellung und Diskussion der Untersuchungsergebnisse beider Kurse sowie ein Vergleich derselben. Eine Zusammenfassung der Untersuchungsergebnisse sowie die Erarbeitung von Konsequenzen für zukünftige Forschungsarbeiten schließen dieses Kapitel ab.
- Im Kapitel 5 werden zentrale Gedanken und Ergebnisse dieser Arbeit noch einmal abschließend aufgegriffen und erörtert.
- Den größten Teil des Anhangs bildet das "Trainingsmaterial". Darüberhinaus findet der Leser dort Arbeitsmaterial, das im Rahmen der empirischen Untersuchungen eingesetzt wurde. Im letzten Teil des Anhangs werden vier Einzelinterviews mit Teilnehmern der beiden evaluierten Kurse exemplarisch dargestellt.

Lesehinweis. In dieser Arbeit wird der Begriff "Teilnehmer" verwendet. Ich denke, daß diese Bezeichnung, im Gegensatz etwa zu "Versuchsperson", der Konzeption dieser Arbeit am ehesten entspricht.

Ich habe mich entschieden, innerhalb des Textes nur die männliche Form (z.B. "Teilnehmer" statt "Teilnehmer/in", "er" statt "er/sie") zu verwenden. Dies geschah aus Gründen der Einfachheit und der besseren Lesbarkeit. Ich habe mich dabei am allgemeinen Sprachgebrauch orientiert, auch wenn ich mir bewußt bin, daß dieser der Wirklichkeit oft nicht gerecht wird.

Im Text finden sich wiederholt Querverweise auf folgende oder vorhergegangene Kapitel. Um solche handelt es sich immer dann, wenn "in Klammer" eine Seitenzahl ohne vorangegangene Jahreszahl auftaucht. Beispiel: "Im Anhang 1 (S. 191 ff.) ist das Trainingsmaterial zu finden." Verweise auf andere Autoren sind, wie allgemein üblich, durch Name und Erscheinungsjahr kenntlich gemacht.

Theoretischer Teil

2. Ausgewählte gruppendynamische Verfahren im Überblick

Im Bereich der Aus- und Weiterbildung haben sich gruppendynamische Verfahren einen festen Platz erobert: Begriffe wie "Gruppendynamik", "Selbsterfahrung", "Soziales Lernen", "Kommunikations- und Kooperationstraining", "Sensibilisierung für Gruppenprozesse" etc. finden sich in den Programmen von Volkshochschulen, privaten Instituten des "Psycho-Marktes" und Weiterbildungseinrichtungen der Industrie.

Im Jahre 1954 führte L.P. Bradford das erste gruppendynamische Laboratorium im deutschsprachigen Raum zusammen mit T. Lindner in Wien durch. Aus diesem Anfang heraus hat sich in den vergangenen 30 Jahren eine Vielzahl verschiedenster Trainingsformen und Einzeltechniken entwickelt, die kaum noch zu überblicken ist. Deren rasche Verbreitung, der Mangel an empirischer Kontrolle und die Heterogenität des theoretischen Hintergrundes, der häufig aus therapeutischen Verfahren abgeleitet wurde, stellen vermutlich die Hauptursachen für die vielen Unklarheiten und Ungereimtheiten auf diesem Gebiet dar.

Nun kann es nicht Aufgabe dieser Arbeit sein, eine zufriedenstellende Analyse gruppendynamischer Trainingsformen zu leisten: Jörg Küchler hat in seinem 1979 erschienenen Buch 164 verschiedene Termini aufgelistet (KÜCHLER 1979, S. 183 f.). Da in der Zwischenzeit einige Jahre vergangen sind, ließe sich diese Liste verschiedener Trainingsformen und Gruppenaktivitäten sicher noch um einiges verlängern. Mir geht es dagegen darum, einige im deutschen Sprachraum im Bereich der Aus- und Weiterbildung verbreitete, nicht-therapeutische gruppendynamische Verfahren exemplarisch zu referieren, um die Einordnung der vorliegenden Arbeit zu erleichtern. Ich bin mir durchaus bewußt,

den Vorwurf, dabei eine recht willkürliche Auswahl getroffen zu haben, nicht entkräften zu können.

Im folgenden Abschnitt werde ich versuchen, den Begriff "Gruppendynamik" bzw. "gruppendynamische Verfahren" zu klären. Darauf folgt die überblickartige Darstellung einiger gruppendynamischer Verfahren. Ich beziehe mich dabei vorwiegend auf die Ausführungen von M.-L. Bödiker und W. Lange (1975), J.B.P. Shaffer und M.D. Galinsky (1977), J. Fengler (1979) und J. Küchler (1979). Die Überleitung zum Kapitel 3 bildet ein Exkurs über den Einsatz und die Ausbildung von Tutoren in der Hochschule.

2.1. "Gruppendynamische Verfahren": Versuch einer Begriffsklärung

Das Wort "Gruppendynamik" wurde wahrscheinlich von Kurt Lewin im Jahre 1939 in dem Aufsatz "Experimente über den sozialen Raum" zum erstenmal gebraucht (vgl. SBANDI 1973, S. 92). Lewin und seine Mitarbeiter befaßten sich in den dreißiger Jahren mit dem Studium kleiner Gruppen; die Untersuchung über verschiedene Führungsstile im Umgang mit Kindergruppen ist besonders populär geworden (vgl. LIPITT 1979, S. 622).

In der vorliegenden Arbeit werden die Begriffe "Gruppe" und "Kleingruppe" synonym gebraucht. Als Hauptmerkmale von Kleingruppen werden, im Gegensatz zu Großgruppen, in der Regel Überschaubarkeit für die einzelnen Mitglieder, unmittelbare Kontaktmöglichkeit ("face to face"), Gefühl der Zusammengehörigkeit, gemeinsame Ziele und gemeinsame Verantwortlichkeit genannt (vgl. BERGIUS 1982; MILLS 1976, S. 10). Auf die verschiedenen Definitionen des Begriffs "Gruppe" will ich jedoch hier nicht näher eingehen (vgl. dazu: CARTWRIGHT, ZANDER 1968, S. 46 ff.; HOFSTÄTTER 1982, S. 22 f.).

Nach Dorwin Cartwright und Alvin Zander (1968, S. 4) wird der zusammengesetzte Begriff "group dynamics" in dreierlei Hinsicht gebraucht:

- (1) Die ideologische Bedeutung bezieht sich auf eine Art Weltanschauung hinsichtlich der Art und Weise, in der Gruppen organisiert und geleitet werden sollten. Diese Ideologie betont die Bedeutung eines "demokratischen Führungsstils" (vgl. BENNE, BRADFORD, LIPPITT 1972, S. 56 ff.) und die Beteiligung der Gruppenmitglieder an Entscheidungen, um zwischenmenschliche oder organisatorisch-institutionelle Probleme zu bewältigen. Es handelt sich dabei um eine Sichtweise, die auf die politische Einstellung Lewins und seiner Mitarbeiter zurückgeht: Sie betrachteten es als wesentliches Ziel ihrer Forschung, wissenschaftlich fundierte Strategien zur Lösung sozialer Probleme zu entwickeln. Diese Strategien sollten den faschistischen und totalitären Strömungen ihrer Zeit entgegenwirken, insbesondere dem Nationalsozialismus (vgl. LEWIN 1968, S. 74 ff., S. 285). Jörg Küchler faßt diesen Bedeutungsstrang des Begriffs folgendermaßen zusammen:

"'Gruppendynamik' ist also in diesem Sinne eine *gesellschafts-politische Vorstellung*, die sich sowohl auf das Verhalten des Individuums als auch auf die Strukturen und Prozesse innerhalb der verschiedensten sozialen Gebilde bezieht." (KÜCHLER 1979, S. 18)
- (2) Eine zweite, methodische Bedeutung von "Gruppendynamik" bezieht sich auf eine Reihe von Techniken wie Prozeßanalyse, Kommunikations-, Entscheidungs- und Feedbackübungen, die von Vertretern verschiedener Trainingsansätze entwickelt wurden. Diese Techniken zielen darauf ab, Selbst- und Fremdwahrnehmung zu verbessern, um den Teilnehmern dadurch Einstellungs- und Verhaltensänderungen zu ermöglichen. In diesem Zusammenhang wurde von Däumling u.a. (1974) der Begriff "angewandte Gruppendynamik" geprägt. Jörg Küchler verwendet ihn als Sammelbegriff für eine Vielzahl "gruppendynamischer Verfahren" (KÜCHLER 1979, S. 17).

- (3) die dritte Bedeutung des Begriffs bezieht sich nach Dorwin Cartwright und Alvin Zander (1968, S. 4) auf ein Forschungsgebiet, das sich Gesetzmäßigkeiten der Entwicklung von Gruppen und deren Wechselbeziehungen mit Individuen, anderen Gruppen und größeren Institutionen (den "gruppendynamischen Prozessen") widmet. Nach Pio Sbandi handelt es sich dabei um

"... einen Teil der Sozialpsychologie, der sich speziell der experimentellen Untersuchung von Gruppenstrukturen und Gruppenprozessen widmet. Probleme wie Gruppengröße, Gruppenziele, Gruppenkohäsion u.a. bilden den Gegenstand dieser Untersuchungen. Für diesen Zweck wäre vielleicht die Bezeichnung 'Gruppenpsychologie' angebrachter." (SBANDI 1973, S. 92 f.)

Im vorliegenden Text werde ich die Termini "angewandte Gruppendynamik" und "gruppendynamische Verfahren" verwenden, wenn ich von Gruppendynamik in der unter (2) beschriebenen methodischen Bedeutung spreche. Mit "Kleingruppenforschung" bezeichne ich, einer Anregung J. Küchlers folgend (KÜCHLER 1979, S. 17), die unter (3) angeführte Bedeutung von Gruppendynamik als Forschungsgebiet, das "gruppendynamische Prozesse" mit Hilfe empirischer Methoden untersucht.

Die Grenze zwischen angewandter Gruppendynamik und Gruppenpsychotherapie ist nur schwer zu ziehen. Die Einteilung "diese für Kranke" und "jene für Gesunde" läßt sich in der Praxis nicht aufrechterhalten, da der Übergang zwischen "krank" und "gesund" fließend ist. Einige Konzepte der angewandten Gruppendynamik sind aus therapeutischen Modellen (z.B. der klientenzentrierten Gesprächspsychotherapie nach Carl R. Rogers oder der Gestalttherapie nach Fritz Perls) entstanden oder übernehmen therapeutische Techniken (z.B. nonverbale Übungen, psychodramatisches Rollenspiel). Auch sind es häufig Therapeuten, die gruppendynamische Trainings anbieten und dadurch entsprechende Erwartungen bei ihren Teilnehmern wecken.

Für die vorliegende Arbeit sind Verfahren relevant, die im Bereich der Aus- und Weiterbildung eingesetzt werden. Trotz der im vorhergehenden Absatz angerissenen Problematik werden bei der folgenden Auswahl Verfahren ausgeklammert, bei denen die "Behandlung" und "Heilung" von "Kranken" mit entsprechendem "Leidensdruck" im Vordergrund steht.

2.2. T-Gruppen und gruppendynamische Laboratorien

Die verschiedenen Trainingsformen, die sich unter dieser Überschrift zusammenfassen lassen, gehen auf Lewins Aktionsforschungsmodell und die von ihm entwickelte feldtheoretische Betrachtungsweise der Gruppe zurück (vgl. KÜCHLER 1979, S. 27). Im Verlauf von fast 40 Jahren hat sich daraus eine Vielfalt verschiedener Ansätze entwickelt und verbreitet. Bereits vor mehr als 10 Jahren faßten John B.P. Shaffer und M. David Galinsky zusammen:

"T-Gruppen (T=Training) oder, wie sie auch genannt werden: Gruppen für Sensitivitytraining, Human Relations-Laboratories, sind seit ihrer Entstehung im Jahr 1946 die häufigsten auf Erziehung oder auf Selbsterfahrung ausgerichteten Gruppenmodelle. T-Gruppe kann kurz als intensiver Versuch zur interpersonellen Selbsterfahrung definiert werden; aus den Erfahrungen der Teilnahme an einer Gruppe zu lernen, wie interpersonelle Fähigkeiten entwickelt werden können und gleichzeitig Phänomene der Gruppendynamik zu begreifen." (SHAFFER, GALINSKI 1977, S. 223)

Schon aus dem Originaltitel des von L.P. Bradford, Jack R. Gibb und Kenneth D. Benne herausgegebenen Buches über die Theorie der T-Gruppen und Laboratoriumsmethode (BRADFORD, GIBB, BENNE (Hrsg.) 1964) kommt ein zentrales Ziel dieser Konzeption zum Ausdruck: "Re-education", Umerziehung der Teilnehmer im Bereich des Sozialverhaltens durch das Medium Gruppe. Spezifische Methoden sollen die Möglichkeiten der Gruppe nutzbar machen, dem Individuum bei der Veränderung seiner selbst und seiner Umwelt behilflich zu sein. Die neuen Erfahrungen in der Gruppe werden als Voraussetzungen angesehen, innovatives Handeln außerhalb des Laboratoriums zu realisieren (vgl. BRADFORD, GIBB, BENNE 1972, S. 23).

Die Weiterentwicklung der Laboratorien verbindet sich untrennbar mit dem "National Training Laboratory in Group Development" in Bethel, Maine (USA), das später einfach "NTL" ("National Training Laboratory") genannt wurde (vgl. BENNE 1972, S. 95). Ich verzichte darauf, diese Entwicklung nachzuzeichnen. Sie manifestiert sich in verschiedenen Trainingskonzepten und unterschiedlichen thematischen Aus-

richtungen der Arbeit gruppendynamischer Laboratorien. Die meisten Konzepte zeigen jedoch Gemeinsamkeiten bezüglich folgender methodischer Grundsätze (vgl. SHAFFER, GALINSKI 1977, S. 235 ff.):

- Das Hier-und Jetzt-Prinzip besagt, daß im Mittelpunkt der Betrachtung das unmittelbare Erleben, die aktuellen Erfahrungen und deren gefühlsmäßige Auswirkungen stehen. Indem verbale und nonverbale Verhaltensweisen der Teilnehmer in der Gruppe reflektiert werden, findet Lernen über menschliche Interaktion statt. Ereignisse, die außerhalb der Gruppe liegen und Berichte über längst vergangene Erlebnisse gelten als uninteressant. Versuche, aktuelles Verhalten mit der individuellen Biographie in Verbindung zu bringen, werden so weit wie möglich abgeblockt.
- Das Prinzip des "Unfreezing" (Auftauen, Aufbrechen) stellt den Versuch dar, festgefügte, gewohnte Verhaltensmuster der Gruppenmitglieder aufzubrechen. Dazu trägt das ganze Setting bei: Entgegen den Anfangserwartungen der Teilnehmer strukturiert der Leiter/Trainer kaum. Im Gegenteil: Er weigert sich, Führungsfunktionen zu übernehmen und übt zum Teil eine Zurückhaltung aus, die bis zur Gleichgültigkeit gehen kann. Dies löst bei den Gruppenmitgliedern eine tiefe Verunsicherung aus, da sie keine Strategien zur Verfügung haben, mit einer solchen Situation umzugehen. Hinzu kommt die Unsicherheit bezüglich erwünschten Verhaltens in Gruppen sowie das Fehlen von erkennbaren Statusmerkmalen. Dies alles soll die Gruppenmitglieder darauf vorbereiten, neue Sozialerfahrungen mit sich selbst zu machen.
- Die gegenseitige Unterstützung der Gruppenmitglieder ist die Basis für eine Atmosphäre von Vertrauen. Indem die Teilnehmer Interesse füreinander entwickeln und lernen, Toleranz für die Eigenheiten und Schwächen der anderen aufzubringen, entsteht eine Atmosphäre psychologischer Sicherheit. Sie ist die Voraussetzung dafür, sich auf Erfahrungen, die gemessen an früheren oft fremd-

artig und bedrohlich sind, einzulassen.

- Eine wichtige Grundannahme besteht darin, daß alle Teilnehmer daran interessiert sind, von der Gruppe zu profitieren. Dieses Interesse veranlaßt die einzelnen, entgegen der Angst, angreifbar und verletzbar zu werden, sich zu öffnen, d.h. Bedürfnisse zu artikulieren, persönliche Betroffenheit und Gefühle zu offenbaren. Der Prozeß wird in Gang gehalten, indem diejenigen, die sich solchermaßen in der Gruppe engagiert haben, starke emotionale Zuwendung seitens der anderen Teilnehmer und des Leiters erfahren. Hier liegt eine zentrale Aufgabe des Trainers: Er muß dafür sorgen, daß der Druck, sich zu öffnen, nicht zu groß wird und daß die Gruppe in dieser Hinsicht realistische Normen entwickelt: Schließlich handelt es sich um eine zeitlich begrenzte Gruppe ohne therapeutische Zielsetzung.
- In fast allen gruppendynamischen Trainingsformen kommt dem Prinzip des hilfreichen Feedback eine zentrale Bedeutung zu. Darunter wird die Fähigkeit verstanden, eigene Gefühlsreaktionen auf das Verhalten eines anderen zu erspüren und sie ihm in beschreibender, nicht deutender Weise mitzuteilen. Die Informationen, die der Feedback-Empfänger auf diese Weise erhält, stellen die Grundlage von "sozialem Lernen", von Verhaltens- und Einstellungsänderungen dar. Dem Trainer kommt hierbei die Aufgabe zu, der Gruppe bei der Entwicklung von Normen, die destruktives Feedback verhindern, zu helfen. Regeln für hilfreiches Feedback wurden bereits verschiedentlich formuliert (z.B. ANTONS 1973, S. 109). Die verschiedenen verbalen und nonverbalen Übungen, die aus der Tradition der T-Gruppen entwickelt wurden, sind in ihrer Mannigfaltigkeit nicht mehr zu überschauen.
- Nach einer gewissen Zeit setzen sich in einer Gruppe bestimmte Spielregeln durch. Dieser Entwicklung von Gruppennormen gilt besondere Aufmerksamkeit. In der Regel lassen sie sich auf die oben angeführten Prinzipien zu-

rückführen, doch ist es Aufgabe des Trainers, entgegenzuwirken, wenn die Gruppe Normen entwickelt, die dem effektiven Funktionieren und den grundlegenden Zielen des gruppendynamischen Laboratoriums widersprechen.

Wie bereits erwähnt, fand im deutschsprachigen Raum das erste gruppendynamische Laboratorium gemäß den Standards des NTL in Wien statt, und zwar im Jahre 1954 unter der Leitung von L.P. Bradford und T. Lindner. Erst 9 Jahre später führten K. Benne, T. Brocher, D. Nylen und G. Lehner das erste Laboratorium (für Lehrer) in der Bundesrepublik (in Schliersee) durch. 1967 wurde in Karlsruhe der "Deutsche Arbeitskreis für Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik (DAGG)" gegründet. In der Folgezeit fand eine Form des "Sensitivity-Trainings" Verbreitung, die von A.M. Däumling und seinen Mitarbeitern entwickelt wurde. Das Ziel dieses Konzepts war, Angehörigen der "helfenden Berufe", die nicht therapeutisch arbeiteten, die Möglichkeit zu geben, "blinde Flecken" und Verhaltensstereotypen in der Gruppe anzugehen (vgl. FENGLER 1979, S. 626).

Ab 1970 trat neben das Sensitivity-Training das "Organisations-Laboratorium", das Elemente des "Tavistock-Modells" (vgl. SHAFFER, GALINSKI 1977, S. 195 ff.) übernahm. Während beim Sensitivity-Training die Feinfühligkeit im Umgang miteinander im Mittelpunkt der Betrachtung stand, wurde nun die Großgruppe (bis zu 60 Teilnehmer) Gegenstand der Reflexion. Die Weiterentwicklung dieser Konzeption stellt die Institutions- und Organisationsberatung dar (vgl. HEINTEL 1979). "Human Relations Trainings (HRT)" und "Organisationsentwicklungstrainings" ("Organizational Development-OD") (vgl. BENNE 1972, S. 151 f.) werden vor allem in der Industrie angewandt und weisen eine ganze Reihe von Gemeinsamkeiten auf: Bei beiden Ansätzen geht es darum, aufgrund einer gründlichen Analyse der Kommunikationsstrukturen einer Organisation (z.B. eines Unternehmens) Veränderungen im Führungs- und Arbeitsverhalten der Mitarbeiter und Innovationen in der

Organisationsstruktur zu bewirken. Als Ziele lassen sich Erhöhung der Effektivität und Verbesserung (Humanisierung) der Arbeitsbedingungen erkennen (vgl. KÜCHLER 1979, S. 42 ff.).

Gruppendynamische Laboratorien waren auch Gegenstand einer Reihe empirischer Untersuchungen (vgl. den Überblick dazu in DÄUMLING u.a. 1974, S. 169 ff.). So untersuchte Jörg Fengler in seiner 1972 vorgelegten Dissertation "Verhaltensmodifikation im Gruppendynamischen Laboratorium" (FENGLER 1972). Allerdings mißt er diese durch das wiederholte Einsetzen eines Persönlichkeitstests (des "16-Persönlichkeits-Faktoren-Tests (16 PF)"; vgl. SCHNEEWIND, SCHRÖDER, CATTELL 1983) sowie eines aus dem "16 PF" entwickelten Selbstratings. Ich gehe auf diese Arbeit deshalb ein, weil daran m.E. die Problematik einiger ähnlicher Untersuchungen deutlich wird (z.B. MÜHLEN 1976; MEYER 1977; DEJONGHE 1980; LASOGGA, KRETSCHMANN 1985): In der Regel werden Einstellungsänderungen gemessen, ohne deren Zusammenhang mit Verhaltensänderungen zu problematisieren. Eine erwähnenswerte Ausnahme bildet die Arbeit von Bernhard Sieland, der zur empirischen Kontrolle gruppendynamischer Laboratorien ein Instrument zur Prozeßanalyse entwickelt hat, das auf einem Kategoriensystem von beobachtbaren Verhaltensmerkmalen beruht (SIELAND 1974).

Margarete Lutz und Wolfgang Ronellenfitsch ist zuzustimmen, wenn sie betonen, daß bei den meisten Untersuchungen die Frage nach dem Transfer des Gelernten in die back-home-Situation unbeantwortet bleibt (vgl. LUTZ, RONELLENFITSCH 1971, S. 139). Zwar wird z.T. versucht, dies mittels Befragung von Kollegen, Freunden und Familienangehörigen zu erfassen (vgl. MÜHLEN 1976; LASOGGA, KRETSCHMANN 1985), doch scheint mir dieses Verfahren unzuverlässig zu sein.

Beim vorliegenden Trainingsprogramm steht das Aufbauen und Einüben von Verhaltensfertigkeiten in realitätsnahen Trainingssituationen im Mittelpunkt. Dadurch soll insbesondere der Transfer-Problematik Rechnung getragen werden.

Eine Effektivitätsüberprüfung scheint mir nur sinnvoll zu sein, wenn dadurch ein Zuwachs an Handlungskompetenz der Teilnehmer erfaßt werden kann. Entsprechend wurde das Evaluationsdesign konzipiert (siehe Kapitel 4, S. 112 ff.) Konsequenterweise habe ich darauf verzichtet, Einstellungsänderungen zu messen.

T-Gruppen und Laboratoriumsmethoden haben die Diskussion didaktischer Probleme in Schule, Hochschule und Erwachsenenbildung stark beeinflußt. Entsprechende Vereins- und Zeitschriftengründungen sind dafür ein Anzeichen. So entstand im Jahre 1972 aus dem "Arbeitskreis Hochschuldidaktik" der "Arbeitskreis Gruppendynamik im Bildungsbereich (agib)". 1975 gründeten Ernst Meyer und Andreas Knapp die "Gesellschaft für Gruppenarbeit in der Erziehung (GGE)", die sich mittels Tagungen und der "Zeitschrift für Gruppenpädagogik" (seit 1982 "Gruppe und Spiel. Zeitschrift für Soziales Lernen") mit dem schulpädagogischen und sozialpsychologischen Aspekt der Gruppenarbeit auseinandergesetzt hat.

Auch für die Entwicklung des vorliegenden Trainingsprogramms ist die Arbeitsweise von T-Gruppen und gruppendynamischen Laboratorien von Bedeutung, weil daraus eine ganze Reihe von Anregungen hervorgegangen sind (vgl. auch Kapitel 3.5., S. 91 ff.).

- Dem "Hier-und-Jetzt"-Prinzip vergleichbar stehen realitätsnahe Übungssituationen im Mittelpunkt des Trainingsprogramms.
- Die Analyse dieser Übungssituationen in der Gruppe soll im Sinne des "Unfreezing" gewohnte Verhaltensstereotypen der Teilnehmer in Frage stellen.
- Die überschaubare Trainingsgruppe soll eine Atmosphäre des Vertrauens ermöglichen, in der sich die Gruppenmitglieder gegenseitig beim Entwickeln und Einüben von Verhaltensalternativen unterstützen.
- Durch verschiedene Rückmeldeverfahren erhalten die Teilnehmer differenzierte Informationen über die Wirkung ihres Verhaltens.
- Im Laufe des Trainings etablieren sich in der Gruppe Regeln und Normen, die sich als hilfreich erwiesen haben.

2.3. Encounter-Gruppen

Als Gegenbewegung auf eine oft übersteigerte Betonung von Aufgaben- und Leistungsorientierung des Sensitivity-Trainings setzte in den Vereinigten Staaten in den sechziger Jahren - in der Bundesrepublik ungefähr zehn Jahre später - eine Entwicklung ein, die gemeinhin mit dem Begriff "Encounter-Bewegung" zusammengefaßt wird (vgl. BÖDIKER, LANGE 1975, S. 72). Encounter-Gruppen sollen im Schonraum der Kleingruppe dem Individuum die Möglichkeit geben, intensive persönliche Erfahrungen zu machen. Hierbei steht die unmittelbare zwischenmenschliche Begegnung (=Encounter) im Hier-und-Jetzt im Vordergrund: ohne "Masken" und "Fas-saden", die dem einzelnen durch eine leistungs- und konsumorientierte Gesellschaftsordnung angeblich aufgezwungen werden (vgl. BÖDIKER, LANGE 1975, S. 72). Es geht also zunächst nicht darum, daß die Teilnehmer bessere Lehrer, Eltern oder Manager werden, sondern sie sollen lernen, in Einklang mit sich selbst zu leben, mit sich selbst zufrieden zu sein. Dies wird als Voraussetzung betrachtet, unter der Veränderungen ("Wachstum") überhaupt erst möglich sind (vgl. ROGERS 1974b, S. 77).

Statt "Encounter" finden sich in der Bundesrepublik häufig Bezeichnungen wie "Kontakt-", "Selbsterfahrungs-", "Begegnungs-", "Selbstentfaltungs-" und "Wachstumsgruppe". In den letzten fünfzehn Jahren hat sich die Zahl solcher und ähnlicher Angebote vervielfacht. Viele Anbieter geben nur unzureichend Auskunft über die verwendete Methodik, den theoretischen Hintergrund und die Qualifikation der Trainer. Damit steht der Interessierte, wie Jörg Fengler konstatiert (1984, S. 313), vor fast unlösbaren "Orientierungs- und Entscheidungsproblemen". Er schlägt deshalb zehn "Kriterien zur Beurteilung von Selbsterfahrungs-Angeboten in der Erwachsenenbildung" vor:

"Dazu gehören Gesichtspunkte wie die Frage, ob eine wissenschaftlich begründete Methodik praktiziert wird, ob emotionales und rationales Lernen angestrebt wird, ob Lernziele die Arbeitsmethode

steuern, ob spezielle Zielgruppen mit speziellen Interventionsformen angesprochen werden, ob Sprache und Verhalten des Anbieters glaubwürdig mit den vertretenen Zielen korrespondieren, ob Selbsterfahrung und Supervision des Gruppenleiters nachgewiesen werden und Transfer-Schritte ins Seminar-design aufgenommen werden." (FENGLER 1984, S. 313)

Allerdings dürften den Kriterien Fenglers meiner Einschätzung nach ein erheblicher Teil der Veranstaltungen dieses Marktes nicht standhalten. Bereits vor zehn Jahren kritisierten Marie-Louise Bödiker und Walter Lange, daß viele Encounter-Trainer eine wissenschaftliche Untersuchung der Trainingseffekte für überflüssig halten oder sogar ablehnen (BÖDIKER, LANGE 1975, S. 117). Diese Einstellung ist immer noch allenthalben zu finden, doch scheint sie mir die betreffenden Veranstaltungen von selbst zu disqualifizieren.

Die Encounter-Bewegung greift auf die verschiedensten theoretischen Ansätze zurück, wobei die größte Rolle die humanistische Psychologie spielt, aus der das "Human Potential Movement" hervorging. So finden sich Elemente der Gesprächstherapie, des Psychodrama, der Gestalttherapie sowie der Bioenergetik. Die Übergänge sind hier oft so fließend, daß eine Abgrenzung nicht möglich scheint. Marie-Louise Bödiker und Walter Lange unterscheiden folgende Trainingsrichtungen (BÖDIKER, LANGE 1975, S. 80 ff.):

- "Gesprächs-Encounter": Darunter fallen Veranstaltungen, in denen die nichtdirektive bzw. personenzentrierte Gesprächspsychotherapie nach Carl R. Rogers auf "Normale" übertragen wird. Hier wird fast ausschließlich miteinander gesprochen und nachgedacht.
- "Handlungszentrierte Encounter": Um besonders den nichtsprachlichen Aspekt der Kommunikation deutlich werden zu lassen, werden hier zusätzlich bestimmte Übungen eingesetzt. Bestehen zum Beispiel zwischen zwei Gruppenmitgliedern unterschwellige Spannungen, wird der Leiter den beiden eine entsprechende "Aggressionsübung" vorschlagen. Verbreitete Formen dieses Ansatzes sind die Partner-Trainings und "Aggressions-Laboratorien" nach George Bach sowie die "Marathon-Gruppen".

Da sich die Anfänge der Encounter-Bewegung eng mit dem Namen Carl R. Rogers verknüpfen und die von ihm entwickelte klientenzentrierte Gesprächspsychotherapie (ROGERS 1972) vermutlich den größten Einfluß auf die verschiedenen Formen von Encounter-Gruppen hatte (vgl. BÖDIKER, LANGE 1975, S. 74), will ich darauf etwas näher eingehen.

Carl R. Rogers' "Basic Encounter" ist die konsequente Fortsetzung seines therapeutischen Ansatzes auf die Arbeit mit Gruppen. Die Interventionen des Gruppenleiters orientieren sich an den gleichen Prinzipien wie die eines Gesprächspsychotherapeuten. Hier wie dort wird die Selbstverantwortlichkeit und Eigeninitiative der einzelnen Person betont, die Funktion des Leiters auf die eines "Facilitators", eines "Erleichterers", "Ermöglichers" beschränkt. Da ich im Kapitel 3.2.1. auf das Rollen- und Aufgabenverständnis eines Gruppenleiters bei Rogers zurückkommen werde (S. 62 f.), gehe ich hier nicht näher darauf ein.

Allerdings gewinnt die Arbeit mit Gruppen einen besonderen Stellenwert bei Rogers: Er geht davon aus, daß das Spannungsfeld, das in einer Gruppe durch das Zusammentreffen der verschiedenen Einzelwesen entsteht, persönliches Wachstum in hohem Maße möglich macht (ROGERS 1974b, S. 50 ff.). Er vergleicht die Gruppe mit einem Organismus, "der seine eigene Richtung kennt, auch wenn er sie intellektuell nicht definieren kann" (ROGERS 1974b, S. 50). Daran knüpft sich Rogers "amerikanisch" anmutender Optimismus bezüglich der Zukunft der Gruppenbewegung an: Er sieht darin einen Weg, mit den sozialen und politischen Problemen der Gegenwart und der Zukunft fertigzuwerden (vgl. ROGERS 1974b, S. 159 ff.).

John B.P. Shaffer und M. David Galinsky führen vier Aspekte der Arbeit von Rogers an, die für die Encounter-Bewegung von Bedeutung geworden sind (SHAFFER, GALINSKI 1977, S. 259 f.):

- Die Encounter-Gruppe soll den Gruppenmitgliedern zu "persönlichem Wachstum" verhelfen, verstanden als Veränderung der Erlebnisfähigkeit, die wiederum Veränderung des Ver-

- haltens bewirken soll. Rogers betont hierbei die aktuellen Erfahrungen im "Hier-und-Jetzt" und geht davon aus, daß diese allein Veränderungen im Verhalten bewirken.
- Ehrlicher Konfrontation, begleitet von echtem Interesse am Rezipienten, mißt Rogers große Bedeutung bei, auch wenn sie schmerzhaft und verletzend ist. Er ist davon überzeugt, daß diese Konfrontation langfristig für den Betroffenen nur hilfreich sein kann.
 - Ohne die Bedeutung gruppenspezifischer Prozesse zu unterschätzen, lenkt Rogers in der Regel nicht die Aufmerksamkeit ausdrücklich darauf. Er vertraut auf die selbstregulierenden und selbstheilenden Kräfte in der Gruppe und fördert diese durch akzeptierendes, einführendes und authentisches Verhalten.
 - In der Regel verzichtet Rogers darauf, Rollenspiele oder zusätzliche Übungen einzusetzen (vgl. ROGERS 1974b, S. 62 f.). Wenn keine entsprechenden Vorschläge aus der Reihe der Teilnehmer kommen, kommuniziert die Gruppe recht konventionell diskursiv miteinander. Rogers wehrt sich ausdrücklich gegen künstliche und aufgesetzte "Spiele", wenn sie nicht das ausdrücken, was die Betroffenen im Augenblick tatsächlich empfinden (vgl. ROGERS 1974b, S. 63). An diesem Punkt sind andere Ansätze, die oben unter dem Begriff "handlungszentrierte Encounter" zusammengefaßt wurden, wesentlich weiter gegangen. Mittlerweile ist ein umfassendes Repertoire einschlägiger Übungen verfügbar (vgl. das Verzeichnis in WEBER 1981).

Die hochgespannten Ziele der verschiedenen Encounter-Modelle lassen sich in der Regel nur schwer nachweisen. Erfolgskontrolle beschränkt sich meist auf qualitatives Material (persönliche Stellungnahmen, Briefe, Berichte etc.) (vgl. DÄUMLING u.a. 1974, S. 236). Dennoch ist die Encounter-Bewegung für den Aus- und Weiterbildungsbereich wichtig geworden, indem sie das Recht des Individuums betont, sich weiterzuentwickeln und ihm die Verantwortung für diesen Prozeß zumutet. Allerdings ist möglicherweise für eine Reihe von

Teilnehmern die Erfahrung, in der Gruppe angehört, akzeptiert und verstanden zu werden so überwältigend und kontrastierend zur Alltagswirklichkeit, daß das Bedürfnis nach immer neuen Encountern geweckt und dadurch ein Abhängigkeitsverhältnis geschaffen wird. Es scheint mir auf der Hand zu liegen, daß Encounter-Gruppenleiter, die von den Teilnehmergebühren ihrer "Kunden" leben, kaum interessiert sind, solchen Formen von wechselseitiger Abhängigkeit gegenzusteuern.

Das vorliegende Trainingsprogramm ist aufgabenorientiert: Im Vordergrund steht die Verbesserung von Gruppenleiterverhalten. Dadurch grenzt es sich von Encounter-Gruppen ab, die sich primär mit Möglichkeiten der persönlichen Selbstentfaltung befassen. Dennoch verdankt das "Trainingsprogramm für Tutoren" der Encounter-Bewegung wichtige Anregungen: So wird der Lernprozeß als Bestandteil der individuellen Persönlichkeitsentwicklung der Teilnehmer betrachtet und respektiert. Es besteht kein vorgegebener Lernzielkatalog, dem sich die Gruppenmitglieder zu unterwerfen haben. Statt dessen versteht sich das Trainingsprogramm als Angebot: Die Teilnehmer lernen ein Verfahren kennen, mit dessen Hilfe sie Verhaltensdefizite wahrnehmen und bearbeiten können. So wird dem Teilnehmer nicht gesagt: "Diese Fertigkeiten mußt Du als Gruppenleiter in der vorgegebenen Art und Weise lernen zu beherrschen!", sondern: "Schau genau hin, wie Du Dich als Gruppenleiter verhältst, was Du dabei empfindest und was Du damit bei den anderen bewirkst. Was wolltest Du durch Dein Verhalten erreichen? Welche Verhaltensalternativen gibt es? Sind diese Alternativen für Dich akzeptabel?" (vgl. das "Trainingsmaterial", Anhang 1, S. 206). Damit soll den individuellen Trainingsbedürfnissen der Teilnehmer Rechnung getragen werden. Vergleichbar dem Konzept der Encounter-Gruppen wird dabei von selbstregulierenden Kräften in der Gruppe ausgegangen, die dazu beitragen, daß dieses Vorgehen auch zu "persönlichem Wachstum" der Teilnehmer beiträgt.

2.4. Psycho- und Soziodrama

Das Konzept des Psychodramas geht auf Jakob Moreno zurück, der als Medizinstudent in Wiener Parks spielende Kinder beobachtete und von der Kreativität und Offenheit dieser Fantasienspiele fasziniert war. Er spielte selbst mit ihnen, z.B. Märchen oder andere Geschichten, und war erstaunt über die positiven Einflüsse dieser einfachen Spiele. Im Jahre 1921 gründete er in Wien ein Stegreiftheater, das "Theater der Spontaneität" und entwickelte, vor allem nach seiner Übersiedlung in die Vereinigten Staaten 1925, seine Psychodramamethode weiter (vgl. SHAFFER, GALINSKI 1977, S. 124). Ich gehe an dieser Stelle, wenn auch nur kurz, auf diesen Ansatz ein, weil Psycho- und Soziodramatechniken inzwischen Eingang in die Erziehungs- und Bildungsarbeit gefunden haben.

Im Zentrum psychodramatischer Arbeitsweise steht eine Art Rollenspiel, ein "... Spiel aus dem Stegreif. Es kommt aufgrund weniger Andeutungen in Gang, ohne daß genauere Spielanweisungen gegeben werden." (LEUTZ 1979, S. 834) Häufiges Durchspielen und zusätzliche Techniken wie "Hilfsego", "Alter Ego", Rollentausch" usw. sollen dem "Protagonisten" die Gelegenheit geben, Konflikte und persönliche Schwierigkeiten aufzuarbeiten. Dem Psychodrama-Leiter kommen als "Regisseur" drei Aufgabengebiete zu (vgl. SHAFFER, GALINSKI 1977, S. 133 f.):

- Als "Produzent" strukturiert er die "Anwärmphase", während der er die Gruppenmitglieder auf das Psychodrama vorbereitet und den Verlauf supervisiert.
- Er arbeitet als "Therapeut", indem er dem Protagonisten hilft, das ihm angemessene Szenarium zu entwickeln.
- Als "analysierender Beobachter" greift er klärend in die dramatische Aktion ein und stellt durch Anwendung spezifischer Techniken sicher, daß die Rollen angemessen verkörpert werden. In der dem eigentlichen Spiel folgenden Reflexionsphase strukturiert er das Feedback

des Protagonisten und der übrigen Gruppenmitglieder.

Beim "Sharing" sind die Zuschauer in das Geschehen mit einbezogen: Sie werden dabei aufgefordert, eigene Erfahrungen mitzuteilen und der Gruppe Erlebnisse, die der vorgestellten Szene ähnlich sind, zu berichten (vgl. SHAFFER, GALINSKI 1977, S. 135).

Folgende Arbeitsprinzipien sind beim Psychodrama von Bedeutung (vgl. SHAFFER, GALINSKI 1977, S. 130 ff.):

- Im Gegensatz zur Psychoanalyse (vgl. PLOEGER 1979, S. 840) ist Moreno der Ansicht, daß Handlung (action) Bewußtheit ermöglicht, den Klienten mit Aspekten seiner selbst in Kontakt bringt, die ihm vorher unbekannt waren und ihm ein Höchstmaß emotionaler Erfüllung ermöglicht.
- Moreno will durch das Psychodrama stereotype Verhaltensmuster durchbrechen und das kreative Potential der Teilnehmer freisetzen. Spontaneität und Kreativität sollen sie befähigen, mit Anforderungen der Realität unmittelbar, angemessen und flexibel umzugehen.
- Ähnlich wie in anderen Ansätzen betont Moreno die gegenwärtige Erfahrung, das "Hier-und-Jetzt". Es ist nicht wichtig, über Probleme zu reden oder rückblickend aus der Vergangenheit die Gegenwart zu erklären. Im Mittelpunkt der Psychodrama-Arbeit steht die aktuelle Erfahrung, die Beschäftigung mit Gefühlen und Empfindungen, die im Hier-und-Jetzt der psychodramatischen Aktion erlebt werden.
- Im Ausagieren belastender Situationen soll dem Protagonisten Gelegenheit gegeben werden, emotionale Entlastung, "Katharsis" (Reinigung, Läuterung) zu erleben. In der beschützenden Welt des Psychodramas kann der Betreffende "emotional-affektive Stauungen entladen" (PLOEGER 1979, S. 841), was ihm im Leben nicht möglich war - aus welchen Gründen auch immer.

Auch das "Soziodrama" geht auf Moreno zurück. Hierbei stehen jedoch weniger die Konflikte einzelner im Vordergrund, als Probleme, die ganze Gruppen oder Auseinander-

setzungen zwischen Gruppen betreffen. Denkbar ist hier die soziodramatische Bewältigung von Auseinandersetzungen zwischen Arbeitern und Betriebsleitung, verschiedenen Parteien eines Gemeinderates usw. Die Techniken sind denen des Psychodramas ähnlich (vgl. SHAFFER, GALINSKI 1977, S. 139 ff.).

Jörg Küchler kommt in der Bewertung dieses Verfahrens zu folgendem Schluß:

"Psycho- und Soziodrama lassen sich abschließend als simulative Verfahren bezeichnen, die eine große Verhaltensrelevanz besitzen. Ihr spielerischer Charakter schaltet die in der Realsituation oftmals als bedrohlich erlebten Konsequenzen aus und ermöglicht eine relativ angstfreie Einübung bisher nicht praktizierter Handlungsalternativen." (KÜCHLER 1979, S. 60)

Vermutlich haben diese Charakteristika zur weiten Verbreitung von Elementen dieses Ansatzes im Aus- und Weiterbildungsbereich beigetragen, ohne daß dieser Bezug immer explizit genannt wird. Rollen- und Planspiele sowie Improvisationsübungen kommen im Kindergarten, in der Schule, in der Hochschulausbildung, in der Erwachsenenbildung und im Führungskräfte- und Teamtraining zum Einsatz (vgl. z.B. NICKEL (Hrsg.) 1972; SHAFTEL, SHAFTEL 1973; HEINEMANN, HEINRICH 1984, 1985; ZIFREUND, U. 1971, 1976; MAIER, SOLEM, MAIER 1978). Hierbei bleibt jedoch oft unberücksichtigt, daß Rollenspiele nur dann als effektives Instrument von Verhaltensänderung dienen können, wenn sich die Betreffenden mit ihren Rollen identifizieren: Das "Spiel" wird dann "hautnah" und bekommt Ernstfallcharakter. Wie Walther Zifreund kritisiert, gleiten Rollenspiele jedoch oft genug in Banalitäten und Unverbindlichkeiten ab, im Extremfall wird nur noch "geschauspielt" und "geulkt" (vgl. ZIFREUND, W. 1983c, S. 137 f.). In der Tat scheint mir diese Art von "Zeitvertreib" bei sozialen Berufen in Aus- und Weiterbildung weit verbreitet zu sein, ein Übungseffekt kann hierbei allerdings nicht erwartet werden.

Das vorliegende Trainingsprogramm greift auf simulative Verfahren nur am Rande und mit entsprechenden "Vorsichtsmaßnahmen" zurück (siehe Kapitel 3.4.3., S. 86), wenn sich entsprechende Realsituationen nicht arrangieren lassen (z.B. Konflikttraining).

2.5. Psychoanalytisch orientierte Gruppen

Gruppen, die nach psychoanalytischen Konzepten arbeiten, spielen im Aus- und Weiterbildungsbereich in letzter Zeit zunehmend eine größere Rolle. Der Vollständigkeit halber werde ich deshalb auf diesen Ansatz kurz eingehen.

Wie bei der Einzeltherapie wird bei der psychoanalytischen Selbsterfahrungsgruppe davon ausgegangen, daß Wahrnehmungs- und Verhaltenstraining allein nicht ausreichen, um stabile Verhaltensänderungen zu bewirken. Statt dessen ist es notwendig, daß der Einzelne sich seiner unbewußten Regungen und Phantasien bewußt wird und sie dadurch bewältigt. Ausgangspunkt ist der aktuelle Gruppenprozeß. Die in der Interaktion der Gruppenmitglieder auftretenden Gefühle, Bedürfnisse und Wünsche werden thematisiert und interpretiert, soweit sich die Teilnehmer dafür entscheiden. Die Aufgabe des Leiters besteht darin, Wahrnehmungs- und Deutungshilfen zu geben. Er hält sich bezüglich strukturierender und persönlicher Äußerungen zurück (vgl. KÜCHLER 1979, S. 61). Vor allem Angehörigen von helfenden Berufen (Lehrer, Psychologen, Sozialpädagogen usw.) sollen psychoanalytische Gruppen der Schulung "sozialer Kompetenz" dienen. Dieter Ohlmeier und Dieter Sandner verstehen darunter

"... eine ganzheitliche Befähigung, sich den im Arbeitsbereich ebenso wie im persönlichen Bereich auftretenden manifesten und latenten affektiv-emotionalen Konstellationen zu stellen." (OHLMEIER, SANDNER 1979, S. 812)

Als ein Beispiel von psychoanalytisch orientierten Gruppen werde ich ein Konzept darstellen, das unter der Bezeichnung "Balintgruppe" bekannt geworden ist. Der Psychoanalytiker Michael Balint richtete im Jahre 1949 an der Londoner Tavistock-Klinik Diskussionsseminare für praktische Ärzte ein. Das Ziel war, unbewußte Vorgänge in der Arzt-Patient-Beziehung aufzuarbeiten. Ursprünglich handelte es sich dabei um ein Ausbildungs-Forschungsprogramm, doch trat mit der Zeit eine deutliche Verschiebung zugun-

sten des Ausbildungsaspekts ein (vgl. ARGELANDER 1979, S. 822 f.). Anfang der sechziger Jahre erweiterten Hermann Argelander und seine Mitarbeiter das Konzept und führten Balintgruppen mit Lehrern, Juristen, Sozialarbeitern, Eheberatern, Pfarrern usw. durch (vgl. ARGELANDER 1979, S. 828).

Eine Balintgruppe hat den Charakter eines Fallseminars, das von einem oder zwei Psychoanalytikern geleitet wird. Acht bis zehn Teilnehmer treffen sich über den Zeitraum von zwei bis drei Jahren hinweg regelmäßig einmal in der Woche. Spontane Berichte der Mitglieder werden in der Gruppe diskutiert, wobei die Aufgabe der Zuhörer darin besteht, dem Vortragenden unbewußte Vorgänge anhand seiner Schilderungen bewußt zu machen. Über die Identifikation mit der Funktion des Psychoanalytikers lernen die Teilnehmer, psychische Phänomene zu verstehen und zu deuten. Im Verlauf dieses Lernprozesses bilden sich technische Regeln aus, die zur Arbeitsgrundlage der jeweiligen Gruppe werden (vgl. ARGELANDER 1979, S. 823 f.). Im Gegensatz zu vielen anderen Konzepten der angewandten Gruppendynamik steht bei den Balintgruppen das "Dort-und-Damals" bzw. "Dort-und-Dann" im Mittelpunkt des Interesses. Das Ziel dieses Aus- und Weiterbildungskonzeptes besteht darin, eine Veränderung der Persönlichkeit und der Berufspraxis zu bewirken: Die Teilnehmer sollen lernen, sensibler für bewußte und unbewußte Vorgänge in der Interaktion Arzt-Patient, Lehrer-Schüler oder Seelsorger-Ratsuchender zu werden (vgl. ARGELANDER 1979, S. 824, 827).

Die Ausbildung zum Psychoanalytiker ist langwierig und kostspielig. (Für wen sich dieser Aufwand lohnt, soll hier nicht diskutiert werden.) Ich habe den Eindruck, daß aufgrund dieser Situation eine Reihe von Gruppenleitern der Versuchung nicht widerstehen, sich mittels angelesenen Halbwissens ans "Psychoanalysieren" zu machen. Vor solchem Dilettantismus kann jedoch nur gewarnt werden - mit qualifizierter Ausbildung hat dies nichts zu tun.

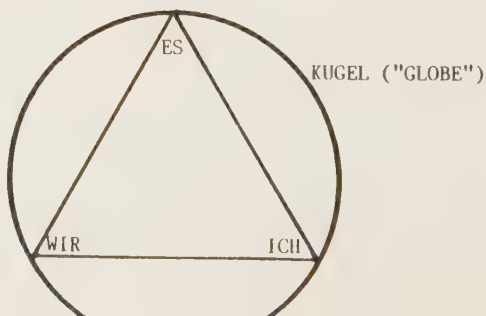
Trotz des wachsenden Interesses an psychoanalytisch orientierten Verfahren wurde aus diesen Gründen bewußt darauf verzichtet, einzelne Elemente in dieses Kurztraining zu übernehmen.

2.6. Themenzentrierte Interaktion nach Ruth C. Cohn

Im Jahre 1969 trat Ruth C. Cohn auf der zweiten Arbeitstagung des "Deutschen Arbeitskreises für Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik (DAGG)" auf und führte ein Plenum von ca. 400 Teilnehmern in die von ihr entwickelte Methode der "Themenzentrierten Interaktion (TZI)" ein. Seitdem wird TZI auch im deutschsprachigen Raum gelehrt und im schulischen, universitären, sozialen, seelsorge-rischen und klinisch-therapeutischen Bereich angewendet.

Ruth C. Cohn bezeichnet TZI als "pädagogisch-therapeutisches" Verfahren, das "... psychisch eingegengten Menschen hilft, Zugang zu sich selbst und zu anderen zu finden ..." (COHN 1975, S. 176). Das primäre Anliegen besteht darin, zwischenmenschliche Beziehungen in Schulen, sozialen, staatlichen und kommerziellen Einrichtungen auf humanwissenschaftlicher Grundlage zu verbessern (vgl. COHN 1979, S. 873). Den theoretischen Hintergrund der TZI-Methode bilden Gruppentherapie, Phänomenologie, Existentialismus, humanistische Psychologie und Psychoanalyse (vgl. COHN 1979, S. 876 f.).

Mit der These "Sensitivity is not enough!" wendete sich Ruth C. Cohn gegen die einseitige gefühlsbetonte Form von Selbsterfahrung, die jede Form von kritischer Reflexion als "verkopft" abtut (vgl. FENGLER 1979, S. 631). Sie betont stattdessen die Notwendigkeit einer Ausgewogenheit ("dynamische Balance") zwischen persönlicher Motivation, Gruppensituation und Sachthema. Diese drei Faktoren charakterisieren die Lernsituation in einer "interaktionellen Gruppe" (vgl. COHN 1975, S. 113 f.):



- Das ICH stellt die persönliche Motivation, das Individuum mit Bedürfnissen, Interessen, Erwartungen, Einstellungen, Gefühlen usw. dar;
- Das WIR bezeichnet die Gruppensituation, die Beziehungen der einzelnen untereinander, gemeinsame Erfahrungen und Interessen;
- Das ES meint das Sachthema, nach dem sich die Interaktion ausrichtet.

Das Dreieck ist umschlossen von der "Kugel", den Gegebenheiten der äußeren Situation wie institutionelle Rahmenbedingungen, Zeit und Ort.

Indem die Balance zwischen den drei Faktoren des Dreiecks gewahrt bleibt, werden kognitive und emotionale Bedürfnisse des einzelnen gleichermaßen in einen gemeinsamen Lernprozeß einbezogen. Eine ungeübte Gruppe wird allerdings nicht von vornherein in der Lage sein, diese empfindliche Balance aufrechtzuerhalten. Zur Unterstützung der TZI-Kommunikationsstruktur hat Ruth C. Cohn eine Reihe von Regeln ("TZI-Regeln") entwickelt. Es handelt sich dabei um konkrete Verhaltensanweisungen, die praktikabel und durchschaubar sind und meiner Meinung nach viel zur Beliebtheit dieser Methode beigetragen haben - allerdings auch zu deren Unbeliebtheit, wenn sie von einem Gruppenleiter dirigistisch und unflexibel gehandhabt wurden.

Besondere Bedeutung kommt der Erarbeitung und Formulierung des Themas zu (dem ES im "interaktionellen Dreieck"; COHN 1979, S. 878). Es muß so formuliert sein, daß es den Interessen der einzelnen und der Gruppe entspricht. Dadurch führt es die Gruppe zusammen und strukturiert die Interaktion (vgl. COHN 1975, S. 117).

In der Regel ist es Aufgabe des Gruppenleiters, das Thema zu formulieren und einzuführen sowie die "dynamische Balance" zwischen ICH-WIR-ES durch geeignete Interventionen aufrechtzuerhalten. Ruth C. Cohn bezeichnet zwar führerlose Gruppen als "unverlässlich" (COHN 1975, S. 115), doch ist eine erfahrene Gruppe durchaus in der Lage, Lei-

tungsfunktionen durch Delegation an einzelne Teilnehmer zu übertragen (COHN 1979, S. 878).

Durch die Gründung der "Workshop Institutes for Living Learning (WILL)" im Jahre 1966 in New York fand die TZI-Methode schnell weite Verbreitung. Seit 1972 existiert eine entsprechende Zentralorganisation für Europa, die für die Organisation und Durchführung von Seminaren sowie die Ausbildung von TZI-Gruppenleitern zuständig ist.

Da die TZI-Methode zum Teil direkt anwendbare und einleuchtende Kommunikationstechniken anbietet, haben Elemente dieses Verfahrens Eingang in die Arbeit zahlreicher "Praktiker" in Schule, Hochschule und Erwachsenenbildung gefunden. Dabei handelt es sich oft um Kursleiter, die keine Ausbildung bei WILL-EUROPA gemacht haben. Zu dieser Entwicklung hat sicher auch die Popularität des Buchs von Ruth C. Cohn "Von der Psychoanalyse zur Themenzentrierten Interaktion" (1975) beigetragen, in dem ihre wichtigsten Aufsätze gesammelt veröffentlicht wurden.

Auch in das vorliegende Trainingsprogramm sind Elemente der TZI-Methode eingegangen. Das Cohnsche "interaktionelle Dreieck" hat sich als sinnvolles Modell erwiesen, anhand dessen sich Gruppenprozesse verdeutlichen und didaktisch-methodische Überlegungen anknüpfen lassen. Deshalb werden die Teilnehmer damit vertraut gemacht (vgl. Kapitel 3.4.5., S. 88). Während des Trainingsprogramms werden die "TZI-Regeln" eingeführt, um die Entwicklung einer effektiven Kommunikations- und Arbeitsstruktur zu fördern.

2.7. Gruppendynamische Verhaltenstrainings

Die Annahme, daß Einstellungen im Sinne einer Kausalbeziehung Verhaltensweisen bedingen, läßt sich empirisch nicht aufrechterhalten (vgl. MUMMENDEY 1979, S. 231). Deshalb ist kaum zu erwarten, daß Einstellungsänderungen und eine erhöhte Sensibilität für kommunikative Prozesse als alleinige Ergebnisse eines "gruppendynamischen Workshops" ausreichen, um Verhaltensänderungen der Teilnehmer in Alltagssituationen zu erreichen. So bleiben die aufwühlenden Erfahrungen eines Encounters oder eines Sensitivity-Trainings oft folgenlos, wenn die Teilnehmer keine Gelegenheit haben, diese Erfahrungen auf die Verhaltensebene der beruflichen und privaten Wirklichkeit zu übertragen (vgl. BÖDIKER, LANGE 1975, S. 118). Gruppendynamische Verhaltenstrainings wollen dem vorbeugen, indem das Verhaltensrepertoire der Teilnehmer im Hinblick auf die Erfordernisse des "Dort-und-Dann" (des konkreten Alltags) modifiziert und erweitert wird.

Das gruppendynamische Verhaltenstraining stellt keine einheitliche Trainingskonzeption dar, sondern eine Mischform verschiedener Verfahren der angewandten Gruppendynamik (vgl. z.B. FITTKAU, SCHULZ VON THUN 1977). So finden sich hier Elemente aus allen bisher referierten Ansätzen. Im Vordergrund stehen jedoch Techniken und Strategien, die sich aus lerntheoretischen Konzepten ableiten lassen. Ich verweise hier auf die ausführlichen Darstellungen bei Albert Bandura (1979) sowie Gordon H. Bower und Ernest R. Hilgard (1983).

Das wichtigste Merkmal von gruppendynamischen Verhaltenstrainings besteht darin, daß bestimmte Verhaltensweisen aufgrund theoretischer Überlegungen und/oder einer Defizitanalyse des jeweiligen Teilnehmerverhaltens systematisch eingeübt werden. Dazu stehen eine Reihe spezifischer Techniken zur Verfügung (vgl. BÖDIKER, LANGE 1975, S. 142 ff.).

Ausgehend von unterschiedlichen Problemstellungen unterscheiden Marie-Louise Bödiker und Walter Lange folgende Trainingsrichtungen (BÖDIKER, LANGE 1975, S. 131 ff.):

- Im "Innovations- oder Kreativitätstraining" steht das Einüben von Problemlösestrategien im Vordergrund;
- Beim "Planungs- und Entscheidungstraining" sollen in erster Linie Strategien zur Entscheidungsfindung und organisatorische Fertigkeiten erlernt werden;
- Das "Kommunikations- oder Gesprächstraining" soll den Trainierenden helfen, mit dem eigenen verbalen und non-verbalen Verhalten und dessen Auswirkungen auf Gesprächspartner angemessen umzugehen;
- Im "Kooperations- und Konflikttraining" sollen die Teilnehmer lernen, konstruktive gruppenorientierte Arbeitsmethoden anzuwenden und mit Beziehungskonflikten umzugehen.

Im Mittelpunkt des im Rahmen dieser Arbeit entwickelten Trainingsprogramms steht das Erlernen von Gruppenleiter-Fertigkeiten, die sich auf gruppenorientierte Arbeitsmethoden beziehen. Deshalb gehört das vorliegende "Trainingsprogramm für Tutoren" vermutlich in die Kategorie "Kooperations- und Konflikttraining."

Gruppendynamische Verhaltenstrainings werden in verschiedenen Bereichen wie z.B. betriebliche Aus- und Weiterbildung, Lehrerausbildung, Ausbildung in Sozialberufen, klinischer Bereich eingesetzt (KÜCHLER 1979, S. 70 f.).

Als ein Beispiel für ein Konzept, das sich der Trainingsrichtung "Kommunikations- oder Gesprächstraining" zuordnen läßt, gehe ich kurz auf das von Brigitte Dorst entwickelte "Situative Verhaltenstraining (SVT)" ein (DORST 1977).

Brigitte Dorst kritisiert die Transferschwäche der bisherigen Trainingspraxis, die darauf beruht, daß die angewandten Methoden zu wenig verhaltensorientiert sind (DORST 1977, S. 3). Aus dieser Kritik heraus entwickelt sie das Verfahren des SVT. Dieser Trainingstyp zielt auf Verhal-

tensänderung auf der Basis von innerhalb der Gruppe erlebten Verhaltensschwierigkeiten ab. Darüberhinaus wird der emotionale und kognitive Aspekt konkreter Erfahrungen aufgegriffen und reflektiert.

Ausgangspunkt des Trainings ist eine Analyse der "Hier-und-Jetzt"-Situation, wobei ständig versucht wird, die Verbindung zum Alltagsverhalten der Teilnehmer herzustellen. Beim SVT wird eine "doppelte Problemanalyse" angestrebt, die in einen "doppelten Modifikationsansatz" mündet: Das Ziel ist die "Vermittlung von aktueller Erlebensebene und Alltagsrelevanz" (DORST 1983, S. 294).

Folgende Techniken kommen im SVT zum Einsatz (vgl. DORST 1977, S. 144 ff.):

- Verhaltenstraining, Übungen;
- operante Verstärkung;
- verschiedene Formen von Rollenspielen und Simulationsübungen;
- Selbstsicherheitstraining (in Anlehnung an das "Assertivness-Training-Programm ATP", ULLRICH DE MUYNCK, ULLRICH 1977).
- Modellernen durch Modellverhalten des Trainers und der Gruppenmitglieder;
- Selbstkontrolltechniken: Überprüfung der Selbstwahrnehmung, Selbstbewertung und Selbstverstärkung;
- gezielte Instruktion.

In einer empirischen Untersuchung verglich Brigitte Dorst Trainingseffekte des SVT bezüglich "sozialer Kompetenz", "Verbesserung von Selbstsicherheit", "Aufnehmen und Aufrechterhalten von Kontakten" und "offenem Aussprechen von positiven und negativen Gefühlen" mit den Effekten einer "klassischen gruppenspezifischen Trainingsgruppe" und einem "verhaltenstherapeutisch ausgerichteten Gruppentraining". Das SVT zeigte sich besonders der gruppenspezifischen Trainingsgruppe überlegen (vgl. DORST 1977, S. 290 f.). Es muß jedoch einschränkend festgestellt werden, daß Brigitte Dorst mit den von ihr eingesetzten und

zum Teil entwickelten Untersuchungsinstrumenten (Fragebögen, Tests) in erster Linie Einstellungsänderungen erfaßte. Der von ihr verwendete "Verhaltenstest" sieht folgendermaßen aus: 15 verschiedene "soziale Situationen" werden in Kurzbeschreibungen vorgegeben. Die Teilnehmer werden gebeten, sich in die gegebene Situation hineinzuversetzen und ihre Reaktion wörtlich aufzuschreiben (vgl. DORST 1977, S. 235). Ein Beispiel:

"Sie sind müde und ausgesprochen schlechter Laune und möchten das Ihrem Partner verständlich machen.
 Sie sagen: '.....'"
 (DORST 1977, S. 235)

Die Antworten werden dann anhand einer fünfstufigen Auswertungsskala von zwei Ratern eingeschätzt (vgl. DORST 1977, S. 236). Ich halte dieses Verfahren für wenig geeignet, "Verhaltensbereiche der sozialen Kompetenz" (DORST 1977, S. 291) zu überprüfen. Die Bezeichnung "Verhaltenstest" scheint mir irreführend zu sein.

Ich bin auf dieses Verfahren so ausführlich eingegangen, weil mir daran die Problematik einer ganzen Reihe von Untersuchungen, die Effektivitätsüberprüfungen gruppendynamischer Verfahren zum Ziel haben (vgl. dazu auch: LASOGGA, METZ-GÖCKEL 1984), deutlich zu werden scheint.

Wie bereits erwähnt, orientiert sich die vorliegende Arbeit in erster Linie am Konzept des Verhaltenstrainings: Die methodische Grundlage stellt das "Lehrverhaltenstraining (Microteaching)" dar (siehe Kapitel 3.1.2., S. 46 f.). Im Kapitel 3.5. (S. 91 ff.) gehe ich darauf ausführlicher ein.

Einzeltechniken und Kommunikationsübungen aus unterschiedlichen Konzepten gruppendynamischer Verhaltenstrainings haben auch in das "Trainingsprogramm für Tutoren" Eingang gefunden (siehe Kapitel 3.4.4., S. 87). Sie haben die Verbesserung spezifischer Fertigkeiten zum Ziel.

In angemessenem Umfang werden die Teilnehmer des Trainingsprogramms mit dem lerntheoretischen Aspekt der Gruppeninteraktion vertraut gemacht (siehe Kapitel 3.4.5., S. 88).

2.8. Exkurs:

Gruppendynamische Ausbildung von Tutoren an der Hochschule

Die Anfänge der Tutorienarbeit an deutschen Hochschulen reichen in die fünfziger Jahre zurück: Im Wintersemester 1951/52 wurden an der Freien Universität Berlin (West) "Studienhelfergruppen" unter Anleitung eines älteren Studenten als "Tutor" eingerichtet (vgl. BEHRENDT 1969, S. 5 f.). Durch die Einrichtung des "Tutorenprogramms" der Stiftung Volkswagenwerk, mit dem vom Wintersemester 1968/69 bis zum Sommersemester 1972/84 Tutorenprogramme an 27 bundesdeutschen Hochschulen in 20 Fachrichtungen gefördert wurden (vgl. GAMBKE 1970, S. 1), etablierten sich Tutorien zumindest in den Massenfächern. Von fast allen an der damaligen hochschulpolitischen Diskussion beteiligten Gremien wurde der innovatorische Charakter von Tutorien betont (vgl. MARBURGER AUTORENKOLLEKTIV 1977, S. 32 f.). In Wirklichkeit wurden unter dem Sammelbegriff "Tutorium" jedoch alle möglichen Formen und Vorstellungen studentisch geleiteter Kleingruppenarbeit zusammengefaßt: So lassen sich darunter Repetitorien ("Paukkurse"), vorlesungsbegleitende Veranstaltungen, freie Tutorien, "Übergangstutorien" (z.B. für Studienanfänger) und als hochschuldidaktische Experimente wissenschaftlich begleitete Arbeitsgruppen finden (vgl. MARBURGER AUTORENKOLLEKTIV 1977, S. 36 ff.). Der Gesetzgeber äußert sich im Hochschulrahmengesetz (§ 57) dazu folgendermaßen:

"Das Landesrecht kann Tutoren vorsehen. Sie haben die Aufgabe, im Rahmen der Studienordnungen Studenten und studentische Arbeitsgruppen in ihrem Studium zu unterstützen. Sie sind einem Fachbereich zugeordnet und stehen unter der fachlichen Verantwortung eines Professors oder Hochschulassistenten. Die Bestellung erfolgt im Einvernehmen mit dem Professor oder Hochschulassistenten." (WESTDEUTSCHE REKTORENKONFERENZ (Hrsg.) 1980, S. 23)

Das "Gesetz über die Universitäten im Lande Baden-Württemberg", § 83, "Wissenschaftliche Hilfskräfte und Tutoren" vom 22. November 1977 übernimmt im wesentlichen diese Defi-

nition (WESTDEUTSCHE REKTORENKONFERENZ (Hrsg.) 1980, S. 61 f.).

Parallel zur Verbreitung der Tutorenarbeit wurden in zunehmendem Maße hochschuldidaktische Fragen diskutiert. So stellten K. Antons, E. Enke, P. Malzahn und J. v. Troschke im Jahre 1972 fest:

"Wissenschaftliche Erkenntnisse über die Vorteile der Erarbeitung von Wissensstoff in Gruppen haben dazu geführt, daß Gruppenmethoden in der Hochschule immer häufiger angewandt oder empfohlen werden. Die meisten Dozenten sind für diese Unterrichtsform nicht vorbereitet und ausgebildet." (ANTONS, ENKE, MALZAHN, V. TROSCHKE 1972, S. 1)

Ähnliches gilt auch für studentische Tutoren: Aufgrund entsprechender "Vorbilder" haben sie nicht selten die Angewohnheit, ihre Tutorien im "Vorlesungsstil" durchzuführen. Deshalb wurde wiederholt eine gruppenspezifische Vorbereitung und Betreuung von Tutoren gefordert (vgl. ECKSTEIN 1972, S. 33 f.; HEINER 1972, S. 49) und die Notwendigkeit der Entwicklung gruppenspezifischer Curricula zur Ausbildung von Tutoren und Studenten betont (vgl. RITTER, RITTER 1972). Von Peter Diepold und Judy Ritter wurde im Jahre 1975 ein Sammelband herausgegeben, in welchem sie verschiedene Konzepte zur Tutorenausbildung vorstellten (DIEPOLD, RITTER (Hrsg.) 1975). In diesem Band wird der Begriff "instrumentale Gruppendynamik" geprägt. Es handelt sich dabei nicht um ein eigenständiges Konzept, sondern um eine Sammlung verschiedener Einzeltechniken, die unterschiedlichen Ansätzen der angewandten Gruppendynamik entnommen wurden und "rezeptartig" Anwendung finden. Dank seiner "Benutzerfreundlichkeit" fand dieses Verfahren schnell Eingang in verschiedene Projekte zur Tutoren- und Übungsgruppenleiterausbildung (vgl. KÜCHLER 1979, S. 139). Entsprechende "Trainingsprogramme" sind sogar auf dem Buchmarkt erhältlich (z.B. VOPEL, KIRSTEN 1974; KIRSTEN, MÜLLER-SCHWARZ 1976). Allerdings scheinen mir solche Programme äußerst fragwürdig zu sein, wenn sie dem damit Arbeitenden kein verbindliches, zusammenhängendes Konzept mit auf den Weg geben und den Eindruck erwecken, jeder könne damit ohne entsprechende Ausbildung und einschlä-

gige Vorerfahrungen umgehen.

Abschließend gehe ich kurz auf drei Beispiele ein, in denen gruppendynamische Ausbildungskonzepte für Tutoren realisiert wurden. Einen umfassenderen und systematischen Vergleich nimmt Jörg Küchler vor, der 81 Erfahrungsberichte und Studien bezüglich gruppendynamischer Verfahren in der Hochschule ausgewertet hat (vgl. KÜCHLER 1979, S. 151 ff.).

(1) Walter Lange, Lutz Schwäbisch und Martin Siems (1974) stellen ein Trainingskonzept vor, das die Ausbildung von studentischen Tutoren aus den Fachgebieten Psychologie, Soziologie und Pädagogik zum Ziel hat. Die Tutoren leiteten Arbeitsgruppen unterschiedlicher thematischer Ausrichtung. Das Training sollte sie dazu befähigen, lernhemmende Mechanismen im Tutorium zu erkennen und zu bewältigen und Beziehungskonflikte zu bearbeiten. Auf diesem Wege sollte autonomes und kooperatives Arbeiten in den Tutorien ermöglicht werden (vgl. LANGE, SCHWÄBISCH, SIEMS 1974, S. 131 f.).

Die einzelnen Veranstaltungen des Trainings verteilten sich über ein Semester, parallel zu den Arbeitsgruppen, die die Tutoren betreuten. Verschiedene thematische Schwerpunkte wurden teils vorgegeben, teils von den Tutoren selbst festgesetzt. Das Training erfolgte in wechselnden Kleingruppen. Dabei kamen verschiedene Techniken aus einzelnen Verfahren der angewandten Gruppendynamik (Sensitivity-Training, Encounter, TZI, Verhaltenstraining) zum Einsatz. Darüber hinaus gab es Einzelarbeitsphasen und Plenarsitzungen.

Die Ergebnisse der Evaluation des Trainingskonzeptes lassen sich folgendermaßen zusammenfassen: Veränderungen im Persönlichkeitsbereich der Tutoren ließen sich nicht nachweisen. Positive signifikante Effekte ergaben sich im Bereich des Verhaltens der trainierten Tutoren bezüglich der Faktoren "kommunikatives Verhalten", "sensible Gefühlsregistrierung und -äußerung" und "kontrolliert-engagierter Einsatz" (vgl. LANGE 1974, S. 130).

(2) Bernd A. Schmid entwickelte eine Konzeption, um die Effektivität lehrstofforientierter, von Tutoren betreuter Gruppenarbeit im wirtschaftswissenschaftlichen Grundstudium zu vergrößern. Da eine nur fachliche Ausbildung der Tutoren die unbefriedigende Gestaltung der Gruppensitzungen kaum veränderte, schien ein gruppendynamisches Betreuungskonzept für Tutoren und Studenten notwendig zu werden. Das Ziel war, die bei den Studenten überwiegende Konsumhaltung zu durchbrechen und eine lebhaftere, gleichmäßig verteilte Beteiligung zu erreichen: Statt eines "inhaltlich-orientierten-direktiven" Arbeitsstils sollte sich in den Gruppen ein "inhaltlich- und personen-orientierter - wenig direktiver" Stil durchsetzen (vgl. SCHMID 1977, S. 20).

Das "Betreuungspaket" besteht aus einem dreitägigen Blockseminar für die Tutoren, fünf vorstrukturierten gruppendynamischen Einheiten, die die Tutoren mit den Studenten durchführen, und aus wöchentlichen Besprechungen mit den Tutoren (SCHMID 1977, S. 118 ff.). Die wesentlichen Elemente des Blockseminars und der gruppendynamischen Einheiten sind Übungen aus der Tradition der T-Gruppen, des Sensitivity-Trainings und sozialpsychologischer Experimente (vgl. ANTONS 1973).

Aufgrund eines Feldexperimentes (vgl. SCHMID 1977, S. 92) kam Bernd A. Schmid zu dem Ergebnis, daß das Schwergewicht der durch das Programm bewirkten Veränderungen "im Bereich der Aktivierung der Teilnehmer, der Förderung von Gruppenerhaltungsrollen, der besseren Befriedigung von sozio-emotionalen Bedürfnissen und der Einbeziehung von mehr Mitgliedern in Kontaktwünsche und Realkontakte" lag. Eine Verbesserung der Fachkenntnisse konnte nicht nachgewiesen werden (SCHMID 1977, S. 208).

(3) Im Rahmen eines Forschungsprojektes führten B. Götz-Marchand und J. Götz das von Bernd A. Schmid entwickelte Programm mit Physik-, Mathematik- und Biologie-Tutoren durch. Das Ziel war, die Sensibilität der Tutoren für affektive Vorgänge und Gruppenprozesse zu fördern, die Bereitschaft der Tutoren, neue Lehr- und Lernmethoden

einzusetzen zu erhöhen und den Tutoren die Möglichkeit zu bieten, didaktische und methodische (Verhaltens-)Kompetenz zu erwerben (GÖTZ-MARCHAND, GÖTZ 1976, S. 624).

Abweichend vom Konzept Bernd A. Schmidts bestand das Programm aus einem 2 1/2-tägigen Blockseminar vor Semesterbeginn und (je Tutor) einer von den Veranstaltern beobachteten und anschließend besprochenen Übungsstunde. Darüber hinaus fanden einige Diskussionen mit einzelnen Tutoren oder Tutorengruppen statt (vgl. GÖTZ-MARCHAND, GÖTZ 1976, S. 624).

Aufgrund von Befragungen der betreuten Studenten kamen B. Götz-Marchand und J. Götz (1976, S. 625) zu folgenden Ergebnissen: Das Programm bewirkte bei den Tutoren weniger dominantes Verhalten, größere didaktisch-methodische Kompetenz, akzeptierende Haltung, Bemühung um größere und gleichmäßigere Aktivität der Studenten und größere Kritikbereitschaft. Im Verhalten der Studenten ließ sich nur ein Effekt bezüglich der "sozialen Nähe" nachweisen.

Das von dem Ehepaar Götz-Marchand vorgestellte Projekt scheint mir nicht zuletzt deshalb erwähnenswert zu sein, weil auch die Schwierigkeiten, mit denen zu kämpfen war, skizziert und reflektiert werden: Innerhalb einer Institution wie der Universität, die sich vornehmlich an traditionellen Lehr- und Lernmethoden orientiert (Vorlesungen, wenig Praxisbezug etc.), blieb diesem Experiment nicht allzuviel Spielraum.

Die Tatsache, daß gruppendynamische Trainingsprogramme für die Tutoren- und Übungsgruppenleiterausbildung an Hochschulen entwickelt wurden, darf nicht über die Tatsache hinwegtäuschen, daß die meisten Tutoren zwar fachlich kompetent, im Umgang mit Gruppen jedoch relativ unausgebildet sind. Solange dies der Fall ist, scheint mir der Vorwurf, Tutoren seien lediglich "billige Lehrkräfte", Tutorenprogramme "Sparmaßnahmen" (vgl. HUBER, L. 1976, S. 289) nicht von der Hand zu weisen zu sein. In diesem Zusammenhang kommt der vorliegenden Arbeit als Beitrag zur Verbesserung der Ausbildungssituation an der Hochschule Bedeutung zu. Auf den besonderen Stellenwert eines handlungsorientierten gruppendynamischen Ausbildungskonzeptes im Rahmen des Pädagogik-Studiums gehe ich im nächsten Kapitel ein.

3. Theoretischer Bezugsrahmen des Trainingsprogramms

3.1. Vorüberlegungen - Vorgeschichte - Vorarbeiten

3.1.1. Der Stellenwert eines handlungsorientierten Ausbildungskonzeptes für Pädagogik-Studenten an der Universität zum Thema Gruppenleitung/Gruppendynamik

Bereits seit einiger Zeit werden gruppendynamische Ausbildungsprogramme für Lehrerstudenten gefordert und realisiert (vgl. LUTZ, RONELLENFITSCH 1971; PREÜB 1974; JANUSZEWSKI 1975). Auch im Studiengang (Sozial-)Pädagogik hat dieser Themenbereich seinen festen Platz gefunden (vgl. SCHOLZ 1975, S. 5). Das liegt nahe, hat doch jeder Pädagoge mit "Gruppen" zu tun: sei es im Umgang mit seiner Klientel, sei es im Umgang mit Mitarbeitern. Die "Kommission Sozialpädagogik in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft" (1977, S. 68) benennt als "Arbeitsschwerpunkt" (u.a.) die "Arbeit mit Gruppen". Im Studienplan für den Diplomstudiengang Erziehungswissenschaft der Universität Tübingen findet sich als Prüfungsgebiet u.a.:

"Sozialpsychologie ... Psychologische Aspekte der Kommunikation und Interaktion (z.B. Psychologie der Gruppe)." (UNIVERSITÄT TÜBINGEN 1976, S. 14)

Als Bestandteil des Diplomstudiums Erziehungswissenschaft (mit dem Schwerpunkt Sozialpädagogik/Sozialarbeit) fordert die Kommission Sozialpädagogik den Erwerb von

"... Kenntnis der eigenen Handlungsmöglichkeiten und Training im methodischen Handeln, aber auch im Umgang in der Überwindung von Hemmungen, Ängsten, Projektionen, - Kenntnis und Training nicht zuletzt auch in den Schwierigkeiten sozialpädagogischen Rollenhandelns und den darin liegenden Konflikten."
(KOMMISSION SOZIALPÄDAGOGIK 1977, S. 69)

Der Stellenwert praktischer Erfahrungen während des Studiums

wird hervorgehoben:

- "Einführung in Praxisprobleme ist Gegenstand von unterschiedlichen speziellen Veranstaltungen, z.B.
- von Seminaren zur Erfahrung eigener Möglichkeiten, Einstellungen und Erwartungen (gruppendynamische Übungen),
 - von Übungen zur Verhaltensbeobachtung, von Exkursionen und Hospitationen, und
 - vor allem von eigener praktischer Tätigkeit, wie sie studienbegleitend oder als Praktikum in einer Institution zu absolvieren ist." (KOMMISSION SOZIALPÄDAGOGIK 1977, S. 69)

Als "besonders intensiver Versuch der Vermittlung von Theorie und Praxis" wird das "projektorientierte Studium" verstanden:

"Es stellt dem traditionellen Lerntypus, in dem die Gegenstände unverbunden und ohne inneren Zusammenhang vermittelt wurden, einen integrierenden problem- und praxisorientierten Lerntyp gegenüber." (KOMMISSION SOZIALPÄDAGOGIK 1977, S. 69)

Aufgrund einer empirischen Überprüfung der Effekte von "gruppendynamischen Seminaren" ("T-Gruppe", "instrumentierte T-Gruppe": vgl. SCHOLZ 1975, S. 16 ff.) in pädagogischen Studiengängen kam Gudrun Scholz zu einem ernüchternden Ergebnis: T-Gruppen (in der bei der vorliegenden Untersuchung praktizierten Form) sind kaum geeignet, Einstellungs- und Verhaltensänderungen bei den studentischen Teilnehmern zu bewirken. Der Beitrag solcher Projekte könne, so Gudrun Scholz, bestenfalls darin bestehen, "die bisherigen Sozialisierungseffekte zu reflektieren und z.B. Scheu und Hemmungen, sich zu beteiligen, abzubauen." Als "hochschuldidaktische Neuerung zur Verknüpfung von sachlichem und personbezogenem Lernen" scheinen sie dagegen nur wenig geeignet zu sein (SCHOLZ 1975, S. 98).

Die Tatsache, daß "gruppendynamische Trainingsprojekte" an bundesdeutschen Hochschulen vornehmlich im Bereich der Lehrer-, Pädagogen-, Psychologen- und Soziologenausbildung durchgeführt wurden (vgl. KÜCHLER 1979, S. 160), darf nicht über folgenden Sachverhalt hinwegtäuschen: Entgegen den Forderungen der Kommission Sozialpädagogik überwiegt immer noch der "traditionelle Lerntypus", von dem im obenstehenden Zitat die Rede ist. Die universitäre Ausbildungssituation von Pädagogen ist durch Massenveranstaltungen im Vorlesungsstil

maßgeblich geprägt. Beim Durchsehen der kommentierten Vorlesungsverzeichnisse der Institute für Erziehungswissenschaft der Universität Tübingen von den vergangenen drei Jahren habe ich je Semester lediglich ein bis zwei handlungsorientierte Veranstaltungen zum Thema Gruppenleitung/ Gruppendynamik vorgefunden.

3.1.2. "Microtraining" als Alternative zu herkömmlichen Ausbildungsverfahren in helfenden Berufen

Bereits im Jahre 1966 kritisierte Walther Zifreund die "Praxisfeindlichkeit der universitären Lehrerausbildungsposition" (ZIFREUND, W. 1966, S. 8) und entwickelte ein "Konzept für ein Training des Lehrverhaltens mit Fernseh-Aufzeichnungen in Kleingruppenseminaren", so der Titel der Arbeit (ZIFREUND, W. 1966). Gleichzeitig und unabhängig davon entwickelten Dwight Allen und Kevin Ryan an der Stanford University ein nahezu identisches Konzept, das unter der Bezeichnung "Microteaching" Verbreitung fand (ALLEN, RYAN 1969). Bezüglich der Adressatengruppen stellt Walther Zifreund rückblickend fest:

"Bereits in den ersten Entwicklungsjahren wurde deutlich, daß die Konzentration auf unterrichtsmethodologische Komponenten eine mehr oder weniger zufällige war und sich die Ausweitung auf andere Interaktionsaspekte aufdrängt (...)." (ZIFREUND, W. 1983a, S. 33)

In einem Aufsatz von 1967 schlägt er konsequenterweise vor, die positiven Erfahrungen aus dem Training des Lehrverhaltens auch für die Ausbildung von (Sozial-)Pädagogen fruchtbar werden zu lassen (ZIFREUND, W. 1971, S. 114 f.). Gisela Klinzing-Eurich und Hans-Gerhard Klinzing fordern die Erweiterung vorliegender Trainingsmaterialien auf

"... allgemeinere Fertigkeiten, wie sie in jeder zwischenmenschlichen Kommunikation auftreten können; dies erweitert die Verwendungsmöglichkeiten des Materials für eine Reihe von Ausbildungsinstitutionen auch außerhalb der Lehrerausbildung ebenso wie für unterschiedliche Ausbildungsphasen." (KLINZING-EURICH, KLINZING 1981, S. 311)

An der University of Massachusetts in Amherst übertrug Allen E. Ivey das Konzept des Microteaching auf die Ausbildung von Beratern ("Microcounseling": IVEY u.a. 1968, IVEY 1971) und entwickelte zusammen mit Jerry Authier das Konzept vom reinen Skill-Training zu einer "Metatheorie des Helfens" ("metatheory of helping - a theory about helping theories", IVEY, AUTHIER 1978, S. 8) weiter. Allen E. Ivey und Jerry Authier definieren "Microtraining" oder "Microcounseling" - die zwei Begriffe werden synonym verwendet (vgl. IVEY, AUTHIER 1978, S. 8) - folgendermaßen:

" First, microtraining is a *technology*, a systematic format for teaching single helping skills. It uses videotape, step-by-step training manuals, and self-observation. It is a *structure* for teaching an infinite variety of skills.

Second, microtraining is a *conceptual framework and theory* concerning the basic skills of the helping process. Specific skills of helping, e.g. questions, reflection of feeling, directions, and interpretation, which are and can be used by helpers of widely differing orientations, are outlined in this text. These skills serve as the basis for effective helping. Moreover, if these skills are taught in the psychoeducator model to helpees, they will result in effective individuals. The effective helper and effective helpee demonstrate analogous communication skills and competencies." (IVEY, AUTHIER 1978, S. 8 f.)

Schon vor mehr als zehn Jahren stellten Robert F. Peck und James A. Tucker fest, daß Microteaching als das am besten und umfassendsten evaluierte Verfahren der Lehrerausbildung angesehen werden kann (PECK, TUCKER 1973, S. 951). An diesem Sachverhalt hat sich auch in der Zwischenzeit nichts geändert (vgl. ZIFREUND, W. 1983a, S. 33). So schien es mir sinnvoll zu sein, dieses Verfahren, dessen Effektivität bezüglich des Erwerbs von Verhaltensfertigkeiten nachgewiesen ist, zur methodischen Grundlage der vorliegenden Arbeit zu wählen.

3.1.3. Die Entwicklungsgeschichte des Trainingsprogramms

Die vorausgegangenen Erörterungen erwecken vielleicht den Eindruck, die vorliegende Arbeit wäre allein aufgrund theoretischer Überlegungen konzipiert und ausgearbeitet worden. Das war jedoch nicht der Fall. So standen ganz am Anfang konkrete Erfahrungen mit verschiedenen Methoden der "instrumentalen Gruppendynamik" (vgl. S. 40; vgl. DIEPOLD 1975) im Vordergrund. Die theoretische Diskussion dieser Erfahrungen sowie die Diskussion im Kollegenkreis führte zu Modifikation und Neukonzeption, so daß das "Trainingsprogramm für Tutoren" in seiner jetzigen Form das Ergebnis dieses Prozesses eines mehr oder weniger systematischen Experimentierens und Reflektierens ist. Ich werde im folgenden die Entwicklungsgeschichte des Trainingsprogrammes in groben Zügen nachzeichnen.

Im Wintersemester 1982/83 begann ich mit der Entwicklung eines gruppenspezifischen Ausbildungskonzeptes. Erste Erfahrungen sammelte ich damit in Form einer wöchentlich stattfindenden Lehrveranstaltung mit dem Titel "Kleines 1 x 1 der Gruppendynamik" am Institut für Erziehungswissenschaft II, Arbeitsbereich: Zentrum für Neue Lernverfahren (Neue Lernverfahren/Unterrichtstechnologie) der Universität Tübingen. Das Ergebnis dieser Erfahrungen war ein modifiziertes Programm, nach dem ich ein fünftägiges Kompakttraining ("Praxis der Gruppendynamik") zu Beginn des Sommersemesters 1983 und eine wiederum wöchentlich stattfindende Lehrveranstaltung ("Kleines 1 x 1 der Gruppendynamik") im Sommersemester 1983 mit Pädagogik-, Psychologie- und Theologiestudenten unterschiedlicher Semesterzahl durchführte. Das Programm bestand aus einer Reihe "gruppenspezifischer" (vgl. DIEPOLD, RITTER (Hrsg.) 1975) und "selbsterfahrungsbezogener" (vgl. GUDJONS 1978; VOPEL 1978a) Übungen mit einer starken Fokussierung des Lernprozesses auf das "Hier-und-Jetzt" in der Gruppe sowie

theoretischen Exkursen über sozialpsychologische Themen. Obwohl die Teilnehmer begeistert auf dieses Angebot reagierten, blieb es meiner Einschätzung nach weitgehend folgenlos, was den Erwerb von Handlungskompetenz in Gruppen angeht. Ich will damit nicht behaupten, die Teilnehmer hätten "nichts gelernt". Möglicherweise haben die meisten tatsächlich wichtige Impulse für die weitere Persönlichkeitsentwicklung mitgenommen. Bezüglich des Transfers des Gelernten auf ein konkretes "Dort-und-Dann" im Sinne einer Befähigung zum Handeln – und dies war und ist das Ziel des Ausbildungsprogramms – hege ich allerdings Zweifel, die sich im übrigen durch Befunde empirischer Untersuchungen über Veranstaltungen der angewandten Gruppendynamik untermauern lassen (vgl. LASOGGA, KRETSCHMANN 1985, S. 65 f.). Der "Dort-und-Dann"-Bezug war bei dem damaligen Konzept nicht zuletzt deshalb schwer herauszuarbeiten, weil es den unterschiedlichsten Interessen und Bedürfnissen der Teilnehmer gerecht werden mußte und aus diesem Grunde ein breites, ungerichtetes und unspezifisches Angebot darstellte.

Vor der Arbeit an diesem Konzept war ich an der Entwicklung des Projektes "Beratungspraxis" am gleichen Institut beteiligt. Dieses Projekt setzt sich die Ausbildung von Beratern nach der Methode der klientenzentrierten Gesprächsführung (ROGERS 1972, S. 34 ff.) auf der Grundlage des Microcounseling-Konzepts zum Ziel. Im Sommersemester 1983 bestand das Ausbildungskonzept "Beratungspraxis" aus drei Stufen:

(1) Ein 10- (ganz-) tägiger Ferienkompaktkurs (80 Std.) bildete den Grundkurs. Die Teilnehmer wurden auf sechs Kleingruppen zu je sechs Teilnehmern aufgeteilt, die anstelle von Direktausbildung von jeweils zwei Tutoren ausgebildet wurden. Die Veranstaltung zielte darauf ab, das Beraterverhalten der Teilnehmer in Richtung der vermehrten Verwendung von Verhaltensweisen klientenzentrierter Ge-

sprachsführung zu verändern (vgl. WEISBACH, DONZELLI 1982, S. 350; WEISBACH 1983, S. 5). Die zwölf Tutoren bekamen zwar ein Rahmenprogramm mitgeliefert, hatten jedoch ansonsten bezüglich der Programmgestaltung freie Hand. Während des Kompaktkurses war für die Tutoren die Teilnahme an der täglich stattfindenden, ca. einstündigen Supervisionssitzung obligatorisch. Darüberhinaus standen die Veranstaltungsleiter (zu denen auch ich gehörte,) den ganzen Tag über als Ansprechpartner zur Verfügung. Ein kurzer Überblick über die Trainingselemente mag genügen:

- Trainingsversuche,
- Übungen zu ausgewählten Skills,
- selbsterfahrungsbezogene Übungen.

Dieser Teil des Ausbildungskonzeptes wurde bereits systematisch evaluiert (WEISBACH, DONZELLI 1982) und in der Zwischenzeit wiederholt repliziert (WEISBACH 1983; DONZELLI 1984; WEISBACH 1985, Bd. 2).

(2) Die zweite Stufe des Konzepts hatte die Ausbildung von Tutoren für den Grundkurs zum Ziel. Interessierte ehemalige Teilnehmer des Grundkurses wurden von den Veranstaltungsleitern einer intensiven, sich über ein Semester erstreckenden Ausbildungsphase unterzogen (60 Std. + 45 Std. Gruppenarbeit). Inhalt dieses Ausbildungsabschnittes war die Vertiefung des im Grundkurs Gelernten, um die Teilnehmer ihrerseits dazu zu befähigen, als Tutoren im folgenden Grundkurs neue Teilnehmer auszubilden.

(3) Das Ziel der dritten Ausbildungsphase war, ehemaligen Tutoren die Möglichkeit zu geben, ihre Kompetenz als Berater zu festigen und zu erweitern.

Zwar ließen sich bezüglich des Lernerfolgs der Teilnehmer der Grundkurse beachtliche Effekte nachweisen (vgl. WEISBACH 1985, Bd. 2), doch ließ die Auswertung der schriftlichen Rückmeldung der ersten Tutorengenerationen (Wintersemester 1981/82 bis Sommersemester 1983) in Verbindung mit der Analyse von Arbeitsprotokollen deutlich werden, daß die Tutoren lediglich zum Thema "Beratung" ausreichend

ausgebildet waren. Im Umgang mit ihrer Gruppe (z.B. Strukturierung der Gruppenarbeit, Vorgabe von Arbeitsanweisungen, Motivieren der Teilnehmer, Aufarbeiten unterschiedlicher Interessenlagen, Umgang mit "Störungen" etc.) schienen sie jedoch überfordert zu sein.

Dies war nicht weiter verwunderlich. Die Gruppen arbeiteten an sehr Ich-nahen Themen: Wer sich mit dem Inhalt "Beratung" konkret auseinandersetzt und nicht nur darüber theoretisch reflektiert, kann nicht umhin, sich zu fragen, welche persönlichen Erfahrungen sich für ihn damit verbinden. In Universitätsveranstaltungen ist es nicht üblich, sich in solch persönlicher Art mit einer "Sache" auseinanderzusetzen - in einer überschaubaren Arbeitsgruppe ist es dagegen unvermeidlich, daß Unsicherheit, Ängste, Gefühle thematisiert werden. Dies ging nie ohne "Reibung", "Wehtun", ja sogar Tränen ab. Die Tutoren wurden mit für sie ungewohnten Situationen konfrontiert, z.B. mit Gruppen, die sich lieber auf formale Diskussionen als auf inhaltliches Arbeiten zurückzogen oder ganz in Trägheit und Lustlosigkeit versanken; mit Teilnehmern, die heftige persönliche Angriffe gegen sie richteten etc. Solche Vorkommnisse lösten bei den Tutoren meist Hilflosigkeit und tiefe Verunsicherung bezüglich ihrer eigenen Kompetenz aus. Wiederholt wurde seitens der Tutoren Kritik an der Ausbildung laut, die keine ausreichende Vorbereitung für solche Situationen beinhalte.

In dieser Lage schien es mir sinnvoll zu sein, das von mir entwickelte Ausbildungskonzept auf die Bedürfnisse der Tutoren zuzuschneiden und als festen Bestandteil in die Tutorenausbildung zu integrieren. Im Sinne "ausbildungsintegrierter Forschung" (KLINZING 1982, S. 94 ff.) setzte ich mir zum Ziel, ein auf konkrete Bedürfnisse ausgerichtetes gruppendynamisches Trainingsprogramm zu entwickeln und zu evaluieren. Damit stellte sich das Problem, auf der einen Seite den Ausbildungsansprüchen der Teil-

nehmer und auf der anderen Seite den Erfordernissen eines experimentellen Designs gerecht werden zu müssen. Die Konsequenzen, die sich daraus bezüglich der Untersuchungsmaßnahmen ergaben, werden im Kapitel 4.3. (S. 117 ff.) erörtert.

An dieser Stelle soll nicht unerwähnt bleiben, daß dieses Vorgehen auch einer Forderung des Wissenschaftsrates Rechnung trägt, bezogen auf die

"Gestaltung der Ausbildung für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und angrenzende Tätigkeitsfelder"
(WISSENSCHAFTSRAT 1970, S. 215 ff.):

"Die Ausbildung selbst ist gekennzeichnet durch das Ineinandergreifen von Forschung, Lehre und Praxis."
(WISSENSCHAFTSRAT 1970, S. 220)

Die Kommission Sozialpädagogik hat vermutlich diesen Gedanken aufgegriffen, wenn dem "traditionellen Lerntypus" das "projektorientierte Studium" gegenübergestellt wird (siehe S. 45).

Für den einzelnen Teilnehmer (=zukünftiger Tutor) brachte diese Anbindung an das Projekt "Beratungspraxis" den Vorteil mit sich, daß das Trainingsprogramm in praktische Tätigkeit eingebettet ist: Der auszubildende Tutor qualifiziert sich nicht für eine Tätigkeit, die "irgendwann", nach Abschluß des Studiums, auf ihn wartet. Er trainiert auch nicht aus dem Zusammenhang herausgelöste Einzelerfahrungen, sondern der "Prüfstein der Wirklichkeit" liegt unmittelbar vor ihm. Indem er sich der konkreten Aufgabe: "Leitung eines Tutoriums" stellt, kann sich jeder Tutor anhand des Feedbacks seiner Gruppe Rechenschaft darüber ablegen, wie er seine Aufgabe gemeistert hat, was er diesbezüglich gelernt hat und wo seine Grenzen liegen.

Damit ist eine Ausbildungssituation gewährleistet, in welcher der Erwerb von "Kenntnis der eigenen Handlungsmöglichkeiten und Training im methodischen Handeln" (KOMMISSION SOZIALPÄDAGOGIK 1977, S. 69) ermöglicht wird.

In der Zwischenzeit setzt sich das Projekt "Beratungspraxis" aus vier Stufen zusammen, die ich hier lediglich in gedrängter Form wiedergebe. Eine ausführliche Darstel-

lung des ganzen Projektes findet sich bei Christian-Rainer Weisbach (1985, Bd. 1).

(1) Der Grundkurs wird nach dem gleichen Design wie bereits oben beschrieben durchgeführt.

(2) Die zweite Stufe des Konzepts, die Ausbildung von Tutoren für den Grundkurs, wird von speziell dazu ausgebildeten ehemaligen Tutoren (den "Tutorenausbildern", zwei Dreierteams), die kurz vor oder nach dem Examen stehen, in zwei Gruppen von je sechs Teilnehmern vorgenommen. Diese Ausbildungsphase erstreckt sich über ein Semester und hat zwei inhaltliche Schwerpunkte:

- beraterisches Verhalten (60 Std. + 45 Std. Gruppenarbeit),
- Gruppenleitung, Gruppendynamik (32 Std.); dieser Teil der Ausbildung wird durch das von mir entwickelte Trainingsprogramm abgedeckt.

Folgende Abbildung faßt diesen Ausbildungsabschnitt zusammen:



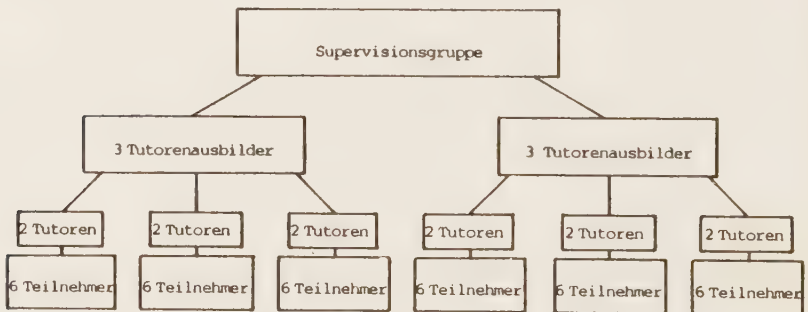
(3) Die dritte Stufe des Konzepts hat zum einen die Vertiefung und Erweiterung beraterischen Handelns zum Ziel, zum andern die Befähigung zur Ausbildung von qualifizierten Tutoren.

(4) Die vierte Phase stellt eine Supervisionsgruppe dar. Zwei Dreierteams, bestehend aus ehemaligen Teilnehmern des dritten Ausbildungsabschnittes, bilden Tutoren aus und werden von den Veranstaltungsleitern dabei supervisiert.

Der dritte und vierte Ausbildungsabschnitt wird zur Zeit vom Projektleiter (Chr. R. Weisbach) in Zusammenarbeit mit Diplomanden gestaltet.

Der Zusammenhang der vier Ausbildungsabschnitte läßt sich folgendermaßen zusammenfassen:

- 36 Teilnehmer durchlaufen in 6 Trainingsgruppen, die von je 2 Tutoren betreut werden, den Grundkurs (1), der aus einem 10-tägigen Kompaktkurs zu Beginn der (Sommer- bzw. Winter-)Semesterferien besteht.
- Die zweimal 6 Tutoren wurden im vorangegangenen Semester von 6 Tutorenausbildern in zwei Dreier-Teams ausgebildet (2). Während des Grundkurses werden die Tutoren täglich von den Tutorenausbildern supervisiert.
- Parallel zu ihrer Tätigkeit erhalten die Tutorenausbilder von den Veranstaltungsleitern Supervision (4).
- Die Ausbildung der Tutorenausbilder erfolgte ein Semester vor ihrer Tätigkeit (3).



Aus einem allgemeinen und unspezifischen "gruppendynamischen Ausbildungskonzept" habe ich im Verlauf von vier Semestern ein "Trainingsprogramm für Tutoren" auf der Grundlage des Microtraining-Konzeptes entwickelt. Ich habe dieses Programm selbst zweimal mit zukünftigen Tutoren durchgeführt. Bis zum Abschluß dieser Arbeit setzten zwei Generationen von Tutorenausbildern das als "Trainingshandbuch" vorliegende Programm ein.

3.1.4. Vorstudie:

Einschätzung des Trainingsprogramms durch die Betroffenen

Mit Hilfe einer Vorstudie sollte erhoben werden, welche Auswirkungen das Trainingsprogramm auf die spätere Kompetenz und Tätigkeit der Tutoren hat. Gegenstand dieser Vorstudie waren zwölf Tutoren, die im Sommersemester 1984 (vom 29.6.-2.7.1984) eine vorläufige Fassung des Trainingsprogramms (vgl. KATZENBERGER 1985) durchlaufen hatten sowie die 36 Teilnehmer, die von je zwei dieser Tutoren zu Beginn der Sommersemesterferien 1984 (vom 30.6.-10.8.1984) in sechs Gruppen zu je sechs Teilnehmern betreut wurden.

Zwei Varianten von Fragebögen wurden konstruiert: eine Variante, die von den Teilnehmern (Typ "Teilnehmer") und eine, die von den Tutoren (Typ "Tutoren") gleichzeitig am Ende der Tutorien beantwortet wurden. Der Typ "Teilnehmer" enthält 91, der Typ "Tutoren" 79 zum Teil analog konstruierte Fragen, wobei die Antworten durch ein 5-stufiges Schema vorgegeben sind. Die Bearbeitungsdauer beträgt bei beiden Typen ca. 30 Minuten.

Die Fragen des Typs "Teilnehmer" sind nach folgenden Bereichen gruppiert:

- Einschätzung der Ausbildungselemente des gerade durchlaufenen Kompaktkurses,
- Feedback bezüglich der Lernatmosphäre in der Trainingsgruppe,
- persönliches Feedback an die Tutoren.

Analog dazu sind die Fragen des Typs "Tutoren" folgendermaßen gruppiert:

- Einschätzung der Ausbildungselemente bei der Ausbildung zum Tutor,
- Selbsteinschätzung als Tutor,
- persönliches Feedback an das Dreierteam der Tutorenausbilder.

Ergänzend dazu wurde eine Reihe von Daten dokumentiert bzw. erhoben:

... während des Kompaktkurses "Gruppendynamik":

- schriftliche Lernzielbestimmung und
- schriftliche Kursauswertung durch die zukünftigen Tutoren,
- Feedback an die Ausbilder,
- teilnehmende Beobachtung durch die Ausbilder;

... während die Tutoren ihr Tutorium durchführten:

- Anfangsfragebogen zur Erhebung persönlicher Daten,
- prozeßorientierte Fragebögen,
- Sitzungsprotokolle.

Die Fragebogen wurden ausgewertet, indem die Mediane für die einzelnen Ausbildungsgruppen berechnet wurden. Medianunterschiede wurden mittels des U-Tests von Wilcoxon, Mann und Whitney (vgl. SACHS 1978, S. 230 ff.) auf statistische Signifikanz überprüft. Eine Übersicht über die Ergebnisse zeigt ein recht einheitliches Bild. Die meisten Teilnehmer schätzten den Kompaktkurs insgesamt sehr positiv ein und gaben an, äußerst viel profitiert zu haben, auch wenn das Trainieren als anstrengend empfunden wurde. Die Lernatmosphäre wurde als warm, akzeptierend und rücksichtsvoll erlebt. Die Teilnehmer fühlten sich in der Gruppe wohl, der Mehrzahl der anderen Mitglieder gegenüber frei und gaben an, daß sie ihre Interessen in der Gruppe verwirklichen konnten.

Im persönlichen Feedback gaben die Teilnehmer an, daß sie ihre Tutoren als kompetent angesehen haben, was die Leitung der Trainingsgruppe, Umgang mit Kritik, Konflikten, Meinungsverschiedenheiten u.ä. betrifft. Die Kommunikation der Tutoren untereinander wurde als vorbildhaft empfunden. Die Teilnehmer haben sich von ihren Tutoren verstanden und akzeptiert gefühlt, das Verhalten der Tutoren wirkte auf sie sehr echt und engagiert.

Die Auswertung des Typs "Tutoren" ergibt folgendes Bild: Insgesamt gesehen glaubten die Tutoren, durch ihre Ausbildung gut vorbereitet in ihr Tutorium gegangen zu sein.

Sie gaben an, daß speziell das Durchspielen "kritischer Gruppensituationen" und das Feedback durch die anderen während der Kompaktphase "Gruppendynamik" hilfreich gewesen sei.

Alle Tutoren glaubten, durch das Leiten eines Tutoriums im Umgang mit Gruppen deutlich sicherer geworden zu sein und, was Gruppenprozesse betrifft, viel dazugelernt zu haben. Sie gaben an, daß es ihnen Spaß gemacht habe, das Tutorium zu leiten und daß sie mit der Zusammenarbeit mit ihrem Co-Tutor sehr zufrieden waren.

Die Auswertung des Feedbacks der Tutoren an ihre Ausbilder ergibt ein zu differenziertes Bild, als daß es sich verallgemeinern ließe. Dies hängt mit der besonderen personellen Konstellation von Tutorenausbildern in diesem Semester zusammen.

Die detaillierte Analyse aller im Rahmen dieser Vorstudie erhobenen Daten legten die Vermutung nahe, daß das Trainingsprogramm geeignet ist, Tutoren im Bereich Gruppenleitung auszubilden. Doch ergaben sich, im Sinne einer "formativen Evaluation" (vgl. SCRIVEN 1972, S. 62) als Konsequenz aus dieser Vorstudie auch einige Modifikationen im Trainingsprogramm: Das in dieser Arbeit vorgestellte schriftliche Trainingsmaterial (siehe Anhang 1, S. 191 ff.) stellt das Ergebnis dieser Überarbeitung dar.

3.2. Versuch, ein Konzept von "Gruppenleitung" zu formulieren

In diesem Abschnitt wird thematisiert, welches Konzept von "Gruppenleitung" dem vorliegenden Trainingsprogramm zugrunde liegt und zwar in zweifacher Hinsicht:

- im Blick auf das Ausbildungsziel: die (zukünftige) Tätigkeit der Teilnehmer als Gruppenleiter/Tutoren;
- im Blick auf die Rolle der Tutorenausbilder als Gruppenleiter.

Kurt Buchinger grenzt drei verschiedene Konzepte des Umgangs mit Gruppen voneinander ab: die "Gruppenpädagogik", die "Gruppendynamik" und die "Gruppentherapie" (BUCHINGER 1977). Das hier vertretene Konzept steht dem nahe, was Ernst Meyer in Anlehnung an Buchingers Begriffsbestimmung definiert als

"Gruppenpädagogik: Der Pädagoge (Lehrer, Erzieher) will die individuelle und soziale Reifung des einzelnen in der Gruppe, wobei die Fähigkeit zur wechselseitigen Mitteilung (Interaktion) über die Grundkomponenten eines intentionalen Lernprozesses (Inhalte, Intentionen und Beziehungen) bei jedem einzelnen entwickelt werden soll. Eine weitere gezielte pädagogische Hilfe besteht in der Bewußtmachung und Auswertung des Lernprozesses in der Gruppe." (MEYER 1979, S. 75)

An dieser Stelle - Bewußtmachung und Auswertung des Lernprozesses - haben auch Methoden und Techniken von Verfahren der angewandten Gruppendynamik (siehe S. 14) ihre Funktion: sie (z.B. Feedback-Übungen) werden als Instrumente eingesetzt, um den Teilnehmern Hilfestellung zu geben, eigene Verhaltensstereotypen zu erkennen, das Gruppengeschehen zu durchschauen, zu beeinflussen und den eigenen Lern- und Arbeitsprozeß aktiv zu gestalten. Dies kommt dem Konzept der "instrumentalen Gruppendynamik" nahe (siehe S. 40). Gruppendynamische Verfahren werden also durchaus als Mittel zur Verbesserung der Selbst- und Fremdwahrnehmung eingesetzt, jedoch steht dies - anders als im Sensitivity-Training (siehe S. 19) oder in Encounter-Gruppen

(siehe S. 22 ff.) – nicht im Vordergrund: Die Tutoren leiten keine Therapie- oder Selbsterfahrungsgruppen und werden nicht zu "Trainern" oder "Therapeuten" ausgebildet. Ihre Funktion kommt dagegen der eines Lehrers nahe, wie sie nach Gary D. Borich und Hans G. Klinzing beim "Indirect Instruction Model" verstanden wird:

"Belief in a loosely coupled teaching-learning system in which classroom behaviors are filtered through many intervening behavioral and contextual events. Teaching behaviors have long term consequences, more relevant to pupil growth in the general sense than to pupil achievement in the specific sense, e.g. self-concept, values, maturity, emotive responses, independence, creativity, problem solving."

(BORICH, KLINZING 1984, S. 19, Fig. 1)

Wie verhält sich nun ein Gruppenleiter, der Lern-, Arbeits- und Wachstumsprozesse in der Gruppe fördert? Diese Frage läßt sich beim gegenwärtigen Stand der Forschung nicht befriedigend beantworten, von einer abgeschlossenen Theoriebildung kann nicht die Rede sein. Gängige Modelle von Gruppenleitung bilden häufig in anekdotischer Form den – möglicherweise durchaus fundierten – Erfahrungsschatz des jeweiligen Autors ab (vgl. z.B. Ruth C. Cohns Aufsatz: "Pädagogisch-therapeutische Interventionen (Bausteine)", COHN 1975, S. 176-215), entbehren jedoch einer soliden empirischen Grundlage. Reinhard und Anne-Marie Tausch beschreiben dagegen vier Faktoren, die sich in empirischen Untersuchungen bezüglich fördernder versus beeinträchtigender Verhaltensweisen von Lehrern, Erziehern, Eltern etc. ergaben:

"- *Emotionaler Faktor*. ... Dieser emotionale Faktor ist meist ein Bündel der Merkmale freundlich, warm, wertschätzend, akzeptierend, tolerant, geduldig, helfend, partnerschaftlich vs. gegenteilige Merkmale. Wurden die Auswirkungen dieses Faktors von Person zu Person miterfaßt, so ergaben sich im günstigen Bereich des Faktors förderliche Auswirkungen, insbesondere auf positive gefühlsmäßige Vorgänge, auf die Güte des Beziehungsverhältnisses und die Förderung der Selbstachtung. ...

- *Faktor Dirigierung-Lenkung*. ... Der Faktor Dirigierung-Lenkung hatte im allgemeinen keine förderlichen Auswirkungen auf die Persönlichkeitsentwicklung von Schülern. ...

- *Faktor engagierte Aktivität.* ... Der Faktor ist ein Bündel von Eigenschaftsmerkmalen wie dynamisch, entschlouffrendig, stimulierend vs. gegenteilige Merkmale. Der Faktor hatte bei gleichzeitig günstigem emotionalen Faktor förderliche Auswirkungen auf andere. ... Bei gleichzeitig ungünstigem emotionalen Faktor, etwa verständnislos, kühl, unfreundlich, ergaben sich negative Auswirkungen. ...

- *Faktor Fachliche Kompetenz.* Er ergab sich vereinzelt in einigen Untersuchungen. Großes Fachwissen und fachliches Können bei Professoren hing teilweise zusammen mit dem Lernen fachlichen Wissens und bei manchen Teilnehmern mit der Zufriedenheit mit dem Kurs. ...

Nicht zu dem Faktor Fachliche Kompetenz rechnen wir sog. didaktische, unterrichtsmethodische Tätigkeiten, etwa einfacher, verständlicher Sprachausdruck sowie günstige Strukturierung der Unterrichtssituation von Lehrern und Professoren. ..."
(TAUSCH, TAUSCH 1977, S. 109 f.)

Reinhard und Anne-Marie Tausch fassen diese Faktoren zu vier "förderlichen Dimensionen" zusammen und untermauern die Auswirkungen der Realisierung dieser Dimensionen durch zahlreiche empirische Untersuchungen. Im folgenden werden diese Dimensionen kurz referiert. Da sie sich auf jegliche Art zwischenmenschlicher Begegnung beziehen, liefern sie in ihrer Allgemeinheit nur wenig konkrete Hinweise für ein Handlungsmodell von Gruppenleitung.

Aus diesem Grunde werden in exemplarischer Auswahl noch andere gängige Modelle vorgestellt, die für die Entwicklung dieser Arbeit von Bedeutung waren, auch wenn sie - wenn überhaupt - auf nur schmaler empirischer Basis stehen. Das Ziel dieser Synopse ist, daraus grundlegende Aufgabenbereiche, für die ein Gruppenleiter qualifiziert sein muß, herauszuarbeiten.

3.2.1. Fünf Modelle von Gruppenleitung im Überblick

(1) In Anlehnung an Carl R. Rogers' "einstellungs- oder erlebnismäßige Elemente beim Therapeuten" (ROGERS 1983, S. 212) unterscheiden Reinhard und Anne-Marie Tausch vier "Dimensionen" ("Haltungen, Aktivitäten"), die allgemein

"in der Begegnung von Person zu Person" von Bedeutung sind:

- "Achtung-Wärme-Rücksichtnahme" (TAUSCH, TAUSCH 1977, S. 118 ff.): Diese Dimension entspricht im wesentlichen dem von Carl R. Rogers postulierten Psychotherapeutenmerkmal "unconditional positive reward" (ROGERS 1957, S. 96). Damit ist die grundlegende positive Einstellung gegenüber dem anderen und dessen Akzeptieren als Person gemeint, ohne daß dies von Bedingungen oder Vorleistungen des anderen abhängig wäre. "Soziale Reversibilität" und "Ermutigung" stellen zwei Einzelmerkmale dieser Dimension dar (TAUSCH, TAUSCH 1977, S. 166 ff.).
- "Einführendes, nicht wertendes Verstehen" (TAUSCH, TAUSCH 1977, S. 178 ff.). Diese Dimension entspricht im wesentlichen dem von Carl R. Rogers postulierten Psychotherapeutenmerkmal "empathy" bzw. "accurate empathic understanding" (ROGERS 1957, S. 96). Hierbei ist ein Vorgang gemeint, bei dem die vom anderen geäußerten gefühlsmäßigen Erlebnisinhalte wahrgenommen und in umfassender, tiefgreifender Weise wiedergespiegelt werden.
- "Echtheit-Übereinstimmung-Aufrichtigkeit" (TAUSCH, TAUSCH 1977, S. 214 ff.). Diese Dimension entspricht dem dritten von Carl R. Rogers postulierten Psychotherapeutenmerkmal: "The therapist's genuineness in the relationship." (ROGERS 1957, S. 97). Eine Person, die diese Dimension verwirklicht, gibt sich so, wie sie ist, sagt, was sie denkt, macht dem andern nichts vor, ist ohne professionelles, "expertenhaftes" Gehabe. Sie verhält sich in persönlicher, natürlicher Weise, ist für andere transparent.
- "Fördernde nicht-dirigierende Einzeltätigkeiten" (TAUSCH, TAUSCH 1977, S. 243 ff.). Damit sind Tätigkeiten und Aktivitäten gemeint, die mit den drei oben genannten Dimensionen übereinstimmen bzw. ihnen entsprechen. Reinhard und Anne-Marie Tausch führen als Beispiele an:
 - Ermöglichen von Kleingruppenarbeit im Unterricht - Bemühen um verständlich gestaltete Wissensvermittlung - Förderung des

hilfreichen Zusammenlebens von Personen in einer 'guten Gruppe' - Erleichterung des Lernens durch materielle und menschliche Lernhilfen - Ermöglichen von Denkvorgängen im Unterricht - Förderung eines günstigen Arbeitsverlaufs im Unterricht - Bemühungen bei Interessengegensätzen und Konflikten." (TAUSCH, TAUSCH 1977, S. 243)

Diese Haltungen, Aktivitäten und Tätigkeiten muß auch ein Gruppenleiter an den Tag legen, wenn er "persönliches Wachstum" ermöglichen will. Reinhard und Anne-Marie Tausch betonen jedoch, daß das Ausmaß der Realisierung dieser Dimensionen das Ergebnis eines (lebenslangen) Prozesses der Auseinandersetzung mit der eigenen Persönlichkeitsentwicklung ist (TAUSCH, TAUSCH 1977, S. 374 ff.).

(2) Carl R. Rogers selbst hat seine Ansichten über einen Gruppenleiter als eine "in einer Gruppe den Prozeß fördernde Person" (ROGERS 1974b, S. 50) formuliert (siehe auch S. 24 f.). Ausgehend von seinen eigenen Erfahrungen als Gruppenleiter beschreibt er folgende fördernde Funktionen, die sich im übrigen auch aus seinen "Psychotherapeutenmerkmalen" ableiten lassen (vgl. ROGERS 1957):

- "Die das Klima bestimmende Funktion" (ROGERS 1974b, S. 53 f.): Schaffen einer Gruppenatmosphäre, die dem Einzelnen psychologische Sicherheit vermittelt.
- "Das Akzeptieren der Gruppe" (ROGERS 1974b, S. 55 f.), so, wie sie sich im Moment darstellt, ohne irgendwelche "Prozesse" erzwingen zu wollen.
- "Das Akzeptieren des Individuums" (ROGERS 1974b, S. 56 f.), ohne den einzelnen Teilnehmer "zu etwas bringen" zu wollen.
- "Einführendes Verstehen" (ROGERS 1974b, S. 57 f.): Die Kommunikation auf das gefühlsmäßige Erleben der einzelnen Gruppenmitglieder fokussieren.
- "Meinen eigenen Gefühlen entsprechend handeln" (ROGERS 1974b, S. 58 ff.): Eigene Empfindungen wahrnehmen, um dann zu entscheiden, was man ausdrückt und was man für sich behält.
- "Konfrontation und Feedback" (ROGERS 1974b, S. 61 f.), ohne ein Gruppenmitglied anzugreifen oder zu beleidigen.

- "Ausdruck eigener Probleme" (ROGERS 1974b, S. 62), wenn sie den Leiter stark beschäftigen, jedoch ohne sie in der Gruppe detailliert zu "bearbeiten".
- "Vermeidung von Planung und 'Aufgaben'" (ROGERS 1974b, S. 62 f.) bzw. einem festgelegten Programm: dies läßt der Spontaneität in der Gruppe zu wenig Raum.
- "Vermeidung interpretierender oder prozeßbezogener Bemerkungen" (ROGERS 1974b, S. 63 f.), da es sich hierbei in der Regel um wenig hilfreiche "Etiketten" handelt.
- Auf "das therapeutische Potential der Gruppe" (ROGERS 1974b, S. 64 f.) vertrauen, auch bei extrem "gestörtem" Verhalten von Gruppenteilnehmern.
- "Physische Bewegung und physischen Kontakt" (ROGERS 1974b, S. 65) in der Gruppe zulassen, ohne dies zu forcieren.

Diese Angaben decken sich im großen und ganzen mit den Qualitäten, die Carl R. Rogers an anderer Stelle (ROGERS 1969, S. 164 ff.) einem "facilitator", einem Förderer von Lernbedingungen, zuschreibt.

(3) Ich greife an dieser Stelle auf meine Ausführungen in Kapitel 2.6. (S. 32 ff.) zurück. Das von Ruth C. Cohn entwickelte Modell des "Themenzentrierten Interaktionellen Systems (TZI)" (COHN 1975, S. 120 ff.) sieht drei Faktoren der Gruppeninteraktion vor: das ICH - der einzelne mit seinen Interessen und Bedürfnissen, mit seiner individuellen Biographie und seiner ganzen Persönlichkeit -, das WIR - die Gruppe im "Hier-und-Jetzt", die Beziehungen der Gruppenteilnehmer untereinander - und das ES - das Thema, die inhaltliche Arbeit, das gemeinsame Ziel, das sich die Gruppe gesetzt hat. Diese drei Faktoren bilden ein Dreieck, an dessen Spitze das ES steht und das umschlossen ist von einer Kugel ("globe"): Sie stellt die Rahmenbedingungen, innerhalb derer die reale Gruppe existiert, dar (vgl. COHN 1975, S. 113 f.). Das ES nimmt eine übergeordnete Stellung ein: Es stellt den "roten Faden" dar, der immer wieder erarbeitet werden muß und anhand dessen sich der Gruppen- und Arbeitsprozeß weiterentwickelt.

In einer TZI-Gruppe ist der Gruppenleiter einerseits ein Mitglied wie jedes andere (- in einer hochentwickelten Gruppe nimmt er keine zusätzliche Funktionen wahr, die Gruppe leitet sich selbst: vgl. COHN 1975, S. 115). Andererseits ist er dafür verantwortlich, die "dynamische Balance" zwischen ICH-WIR-ES aufrechtzuerhalten (vgl. COHN 1975, S. 115, S. 208 ff.). Das heißt z.B., wenn eine Gruppe sich ausschließlich mit dem ES beschäftigt, lenkt der TZI-Gruppenleiter die Aufmerksamkeit von der Sache weg auf das persönliche Erleben und Empfinden der Teilnehmer. Beschäftigt sich die Gruppe längere Zeit mit einer einzigen Person, bezieht der Gruppenleiter andere Teilnehmer mit ein oder stellt den Bezug zum Thema, zum ES wieder her. Die Balance heißt dynamisch, weil sie ständig im Fluß ist und keinen starren Zustand beschreibt. Sie bezieht sich auch auf andere Polaritäten wie: Aktivität und Ruhe, Geben und Empfangen, Hören und Sprechen, emotionellen und geistigen Bedürfnissen etc. (vgl. COHN 1979, S. 878). Als "Wächter der Methode" (COHN 1975, S. 115) stehen dem Leiter eine Reihe von Techniken zur Verfügung, die ihn in seiner Aufgabe unterstützen:

- Die "Postulate": "Sei dein eigener Chairman" und "Störungen haben Vorrang" sowie eine Reihe von "Hilfsregeln" (COHN 1975, S. 121 ff.);
- Formulierung des "Themas";
- Vorgabe von Strukturen bezüglich: Raum, Zeit, Inhalt, Arbeitsform, Delegieren von Funktionen;
- Einsatz von Übungen (vgl. COHN 1979, S. 877 f.).

Der Leiter bringt sich als ganze Person ein, also auch mit seiner Kompetenz als Leiter. Er ist "echt ... und kongruent (echt und selektiv) in seinen Aussagen" (COHN 1975, S. 188), nimmt eine akzeptierende Grundhaltung ein und schafft eine Gruppenatmosphäre, in der Ängste abgebaut und Schwächen und Aggressionen zugelassen werden (vgl. COHN 1979, S. 877).

(4) Klaus W. Vopel stellt ein "vierdimensionales Funktionsmodell der Gruppenleitung" vor (VOPEL 1978b, S. 47 ff.), das von Lieberman, Yalom und Miles entwickelt wurde. Die vier Dimensionen sind:

- "Emotionale Stimulation": Verhaltensweisen, bei denen der Gruppenleiter eigene Gefühle, Einstellungen und Ansichten äußert und damit die Teilnehmer motiviert, sich persönlich einzubringen.
- "Ausdruck persönlicher Wertschätzung": Verhaltensweisen, die den Gruppenmitgliedern zu verstehen geben, daß sich der Leiter für sie interessiert und ihre persönlichen Fragen und Probleme ernst nimmt.
- "Anbieten von Erklärungen": Dies bezieht sich auf Gruppenprozesse und auf das Verhalten einzelner Teilnehmer. Der Gruppenleiter zieht psychologische Modelle und Konzepte heran, um der ganzen Gruppe oder einzelnen Teilnehmern zu helfen, ihre Erfahrungen zu ordnen.
- "Strukturierung": Verhaltensweisen des Gruppenleiters, mit denen er Grenzen zieht, Angebote macht, Spielregeln einführt, die Gruppenaktivität organisiert, Funktionen delegiert etc.

Der "günstigste Leitungsstil" wird, so Klaus W. Vopel,

"... von den Gruppenleitern praktiziert, die mäßigen Gebrauch machen von der emotionalen Stimulation, die persönliche Wertschätzung häufig ausdrücken, die den Teilnehmern genügend Erklärungen anbieten und die ihre Strukturierungsfunktion sparsam ausüben." (VOPEL 1978b, S. 49)

Der "effektive Gruppenleiter" zeichnet sich nach Klaus W. Vopel (es seien nur Stichworte genannt) aus durch

"Kenntnisse ...: Allgemeine Kenntnisse von Gruppendynamik, ... Genügend Einsichten in die individuelle Psychodynamik, ... Spezialkenntnisse, die für die spezifischen Zwecke der Gruppe geeignet sind. ... Teilnehmererfahrungen in den angewandten Gruppenverfahren. ..."

"Einstellungen und Haltungen ...: Engagement und Interesse. ... Sensitivität. ... Kontakt zum Gruppenprozeß. ... Optimismus. ... Permissivität. ... Kunst und Technik. Ein lebendiger Gruppenleiter ist eine integrierte Mischung von einem Gruppensachverständigen und einem Künstler. ... Feldabhängigkeit. Ein aufmerksamer Gruppenleiter ist verhältnismäßig feldabhängig. Seine Wahrnehmung von Ereignissen in der Gruppe wird bestimmt durch

den gesamten Kontext und die Konfiguration des Gruppenprozesses. ... Partizipatives Verhalten. ... Anpassungsbereitschaft. ... Toleranz. ... Kenntnis der eigenen Bedürfnisse. ... Mut. ... Selektive Offenheit." (VOPEL 1978b, S. 50 ff.)

(5) Ernst Meyer beschreibt fünf "Leiterfunktionen", die allerdings nicht notwendigerweise immer von einer Person - der des formalen Leiters - ausgeübt werden müssen. Damit die Gruppe arbeitsfähig ist, sollten sie jedoch in ausbalancierter Form wahrgenommen werden, gleichgültig um welche Art von Gruppe es sich handelt, ob Schulklasse, Trainings- oder Therapiegruppe (vgl. MEYER 1979, S. 77 ff.). Die fünf Gruppenleiterfunktionen sind:

"Initiierende Funktion

(Anregung und Erhaltung von Teilnehmeraktionen im kognitiven Bereich, Organisation von Lernmotivation, Entwicklung eines sinn- und widerstandshaltigen Arrangements ...)

Informierende Funktion

(Auswahl von Informationen, Formulieren von Instruktionen, Bereitstellung und Einsatz von Vermittlungshilfen ...)

Regulierende Funktion

(Mitbestimmung der Lernform, Beeinflussung von Richtung und Tempo der Teilnehmeraktionen, Modifikation des ursprünglichen Zieles ...)

Bewertende Funktion

(Hilfestellung bei der Beurteilung von Entschlüssen und Handlungsweisen der Teilnehmer, Integrieren von Einzel- und Gruppenlösungen, Auslösen metakommunikativer Akte ...)

Stimulierende Funktion

(Anregung und Erhaltung von Teilnehmeraktionen im emotional-sozialen Bereich, positive Zuwendungen zum einzelnen, Konfliktlösungsversuche ...) (MEYER 1979, S. 79)

Ein kompetenter Gruppenleiter zeichnet sich dadurch aus, daß er in der Lage ist, regulierend insoweit zu intervenieren, daß alle diese Funktionen in der Gruppe erfüllt werden.

3.2.2. Fünf Dimensionen des Aufgabenfelds eines Gruppenleiters

In diesem Kapitel werde ich die oben referierten Positionen diskutieren und darauf aufbauend unter pragmatischen Gesichtspunkten das Aufgabenfeld eines Gruppenleiters skizzieren. Dieses Aufgabenfeld orientiert sich an dem in Kapitel 3.2. (S. 58 ff.) formulierten Konzept von Gruppenleitung.

3.2.2.1. Dimension 1:

"Ausdruck von Wertschätzung und emotionaler Zuwendung"

Ein Gruppenleiter muß bereit sein, sich auf die Teilnehmer als gleichberechtigte Interaktionspartner einzulassen. Er "dirigiert" nicht die Gruppe, sondern arbeitet in kooperativer Weise mit den Teilnehmern: Er tauscht Anregungen und Ideen mit ihnen aus, bezieht sich in den Lernprozeß mit ein und ist bereit, sich selbst zu hinterfragen und hinterfragen zu lassen. Er verwirklicht in hohem Maße die Dimension "Achtung-Wärme-Rücksichtnahme" (siehe S. 61, R. und A.-M. Tausch; vgl. auch "Ausdruck persönlicher Wertschätzung", S. 65, K.W. Vopel) und sein Kommunikationsstil ist geprägt durch "soziale Reversibilität" (siehe S. 61, R. und A.-M. Tausch). Sein Bemühen geht dahin, ein Klima zu schaffen, das dem einzelnen Sicherheit gibt (vgl. "Die das Klima bestimmende Funktion", S. 62, C.R. Rogers) und dem Abbau von Ängsten dient (siehe S. 64, Ruth C. Cohn; vgl. "Stimulierende Funktion", S. 66, E. Meyer). Auf persönliche Probleme und Bedürfnisse der Teilnehmer geht er einführend-verständnisvoll ein ("Einführendes, nicht wertendes Verstehen", S. 61, R. und A.-M. Tausch; "Einführendes Verstehen", S. 62, C. R. Rogers) und ermuntert sie, an einer eigenständigen Problem- bzw.

Konfliktlösung zu arbeiten. Er akzeptiert die Gruppe, wie sie im Moment ist, wertet die Teilnehmer nicht ab, weil sie "Abwehr" oder "Widerstand" entwickeln bzw. das "Niveau" unbefriedigend ist ("Akzeptieren der Gruppe", "Akzeptieren des Individuums", S. 62, C. R. Rogers) und baut auf das "Potential", die Entwicklungsfähigkeit, die in jedem Individuum und in jeder Gruppe steckt (vgl. ROGERS 1974b, S. 50 f.).

Im Gegensatz zu Reinhard und Anne-Marie Tausch, die behaupten:

"Durch ein sog. Training können diese inneren Haltungen einer Person nur wenig geändert werden, sondern überwiegend nur einige äußere Formen des Verhaltens." (TAUSCH, TAUSCH 1977, S. 119)

wird in dem hier vorgestellten Trainingsprogramm davon ausgegangen, daß die geforderten Haltungen nur relevant sind, wenn ihnen (beobachtbare) Verhaltensweisen entsprechen. Als solche scheinen sie den Auszubildenden durchaus vermittelbar zu sein.

3.2.2.2. Dimension 2:

"Vorgeben von Strukturen"

Zum "ungeschriebenen Vertrag" zwischen Gruppenleiter und Gruppenteilnehmern gehört, daß er seine Vorbereitung und seine Kompetenz der Gruppe zur Verfügung stellt. So bedeutet die Aussage, daß sich ein Gruppenleiter nicht hinter einem Schutzschild von Expertentum verstecken darf, nicht, daß er seinen Informations- und Erfahrungsvorsprung verbergen soll. Im Hinblick darauf fällt es schwer, Carl R. Rogers' Absage an jede Form von "Planung" und Strukturierung (siehe S. 63) seitens des Gruppenleiters nachzuvollziehen. Allerdings klingen auch bei Carl R. Rogers strukturierende Elemente an, wenn er durch "Konfrontation und Feedback" (siehe S. 62) Gruppenteilnehmer zu einer

Auseinandersetzung mit der Wirkweise der eigenen Person anregt. Ein gut ausgebildeter und vorbereiteter Gruppenleiter müßte in hohem Maße "unecht" wirken, behielte er seine Überlegungen und Angebote für sich! Reinhard und Anne-Marie Tausch heben dagegen die Bedeutung geeigneter strukturierender Aktivitäten ("Fördernde nicht-dirigierende Tätigkeiten von Person zu Person", S. 61 f.) hervor wie

- dem anderen Angebote machen, ihm Anregungen geben, ...
- für den anderen ... Materialien verfügbar halten ...
- dem anderen Rückmeldung geben, ihm klärende Konfrontation ermöglichen, mit ihm Vereinbarungen, Absprachen, Regelungen treffen ..." (TAUSCH, TAUSCH 1977, S. 247)

Aufgabe des Gruppenleiters ist es, Impulse für ein sinnvolles Lern- und Arbeitsarrangement zu geben (siehe S. 63 f., R. C. Cohn; S. 65, K. W. Vopel; vgl. "Initiierende Funktion", S. 66, E. Meyer). Hierbei ist an Planung im Sinne von Ruth C. Cohn gedacht, wenn sie schreibt:

"TZI-Strukturierung bedeutet: Vorplanen mit allen bekannten Fakten und Wahrscheinlichkeiten und Offen-Sein für Wahrnehmung im Hier-und-jetzt des Prozesses, um notwendige Umstellungen vornehmen zu können. Starre Planung und Planlosigkeit sind gleichermaßen unbrauchbar." (COHN 1975, S. 206)

Aufgrund didaktisch-methodischer Überlegungen macht der Gruppenleiter Angebote bezüglich der gemeinsam zu erarbeitenden Lerninhalte: Formulierung von Lern- bzw. Arbeitszielen und Themen; Theoriepräsentation; Einsatz von Lern- bzw. Arbeitshilfen, Übungen, Medien; Wahl der Arbeitsform (vgl. COHN 1979, S. 878 f.). Auch organisatorische Fragen gehören in seinen Aufgabenbereich, sofern er diese nicht eindeutig delegiert hat. Er sorgt dafür, daß zeitliche und inhaltliche Absprachen getroffen und eingehalten werden bzw. thematisiert diese, wenn dagegen verstoßen wird. Unter Umständen regt er zusätzliche informelle Aktivitäten an (z.B. gemeinsames Kaffeetrinken, Abendessen etc.).

Die besondere Aufmerksamkeit des Gruppenleiters gilt dem Gruppenprozeß. Er achtet darauf, daß die "dynamische

Balance" im Sinne der Themenzentrierten Interaktion gewahrt wird (siehe S. 64, R.C. Cohn; vgl. auch "Regulierende Funktion", S. 66, E. Meyer) und greift unter Umständen mittels spezifischer Techniken ein. Aufgrund seiner theoretischen Kenntnisse und seiner Reflexionsfähigkeit löst er meta-kommunikative Prozesse aus und verhilft damit der Gruppe zu einer Klärung der Arbeitsbeziehung (vgl. "Anbieten von Erklärungen", S. 65, K.W. Vopel; "Wertende Funktion", S. 66, S. 66, E. Meyer).

Die Rolle eines Gruppenleiters darf jedoch nicht so mißverstanden werden, daß er für jede Situation einen passenden "Trick" parat hat, der das "Problem" löst, im Gegenteil: Gerade in einer Situation, in der an einen Leiter von seiten der Gruppe Allmachtphantasien herangetragen werden, kann es für ihn nicht darum gehen, solchen Erwartungen gerecht zu werden. Viel eher muß er sich davon kritisch-reflektierend distanzieren können. Diese Fähigkeit, Distanz zu nehmen, erlaubt ihm, eine Entscheidung bezüglich seines Verhaltens zu fällen. Dazu muß er jedoch in der Lage sein, unter mehreren Verhaltensalternativen zu wählen. Aus diesem Grund setzt das "Trainingsprogramm für Tutoren" einen entscheidenden Schwerpunkt auf die Erweiterung des Verhaltensrepertoires und die Befähigung der Teilnehmer, als Gruppenleiter Entscheidungen zu treffen.

3.2.2.3. Dimension 3:

"Vermittlung von Sachinformation"

Ein Gruppenleiter nimmt nicht nur prozeßbezogene Funktionen wahr, er ist auch Informationsträger und steht vor der Aufgabe, Wissen und Kenntnisse zu vermitteln (vgl. "Informierende Funktion", S. 66, E. Meyer) und in strittigen inhaltlichen Fragen zur Klärung beizutragen (vgl. VOPEL 1978b, S. 60 f. zum Stichwort "Thematische Zusam-

menfassung" und COHN 1975, S. 168 f. zum Stichwort "Themenfindung und Themensetzung").

Eine Voraussetzung, dies leisten zu können, liegt in ausreichender Kompetenz auf dem in Frage kommenden Sachgebiet. Darüberhinaus muß ein Gruppenleiter in der Lage sein, Information so zu übermitteln, daß sie bei den "Empfängern", den Gruppenmitgliedern, auch "ankommt". Dazu muß er sich sprachlich ausdrücken können, d.h. in klaren, anschaulichen und konkreten Worten und Bildern reden und für die Teilnehmer nachvollziehbare Beispiele in angemessenem Umfang verwenden. Gestik, Mimik und Tonfall dienen dazu, das gesprochene Wort zu unterstreichen und zu gliedern, der Einsatz von Medien (Tafelanschrieb, Overhead-Projektor u.a.) verdeutlicht den Zuhörern sprachlich vermittelte Information (vgl. TAUSCH, TAUSCH 1977, S. 266 ff.: "Bemühen um verständlich gestaltete Wissensinformation" durch "Einfachheit", "Gliederung - Ordnung", "Kürze - Prägnanz", "Zusätzliche Anregung"). Der Gruppenleiter ist bestrebt, die Aufmerksamkeit der Teilnehmer durch eine lebendige Darbietung zu fesseln und weckt bei ihnen Interesse und Neugier, ohne als "Entertainer", dem es lediglich um Selbstdarstellung geht, zu wirken. Seine Aufmerksamkeit richtet er voll und ganz auf die Gruppe, er ist konzentriert und hält den Kontakt zu den einzelnen Teilnehmern (Blickkontakt, namentliches Ansprechen) aufrecht.

In diesem Punkt steht Carl R. Rogers auf dem Standpunkt, der Leiter habe allenfalls die Funktion, Material bereitzustellen (vgl. ROGERS 1969, S. 164 f.; 1973, S. 293 f.), ansonsten lediglich die Aufgabe, "jeden Beitrag aufmerksam und interessiert zuhörend zur Kenntnis" zu nehmen (so ein Teilnehmer über Carl R. Rogers als Seminarleiter; ROGERS 1973, S. 293). Diese Position scheint mir nur schwer nachvollziehbar zu sein, da sie den Leiter einer ganzen Reihe von Möglichkeiten beraubt, förderliche Impulse für den Gruppen(lern)-

prozeß zu setzen.

Es liegt auf der Hand, daß hierbei jeder Gruppenleiter seinen persönlichen Stil entwickelt. Solche individuellen Ausprägungen sollen durch das hier vorgestellte Trainingsprogramm auch nicht nivelliert werden. Es geht vielmehr darum, den Auszubildenden, mittels Feedback und der Gelegenheit zu üben, ihre individuellen Möglichkeiten zugänglich zu machen.

3.2.2.4. Dimension 4:

"Persönliche Wirkung"

Die Effektivität eines Gruppenleiters hängt nicht zuletzt von seiner Wirkung als Gesamtpersönlichkeit ab (vgl. "Emotionale Stimulation", S. 65, K. W. Vopel; "Stimulierende Funktion", S. 66, E. Meyer). Er muß von dem, was er sagt und tut, überzeugt sein und diese Überzeugung auch seinen Teilnehmern vermitteln können. Damit ist nicht eine aufgesetzte Selbstsicherheit gemeint, sondern ein grundlegender Optimismus, Vertrauen in die eigene Kompetenz und in das "Potential der Gruppe" (ROGERS 1974b, S. 50; vgl. auch "Optimismus", S. 65, K. W. Vopel). Der Gruppenleiter hat seine Rolle, seine Funktion und sein Selbstverständnis als Leiter reflektiert, er hat gelernt, seine Wirkung auf andere einzuschätzen. Seine Ausbildung und Vorbereitung gibt ihm so viel Sicherheit, daß er mit Zuversicht und Gelassenheit in die Gruppe geht. Wiederum ist damit nicht "coolness" oder ständiges "keep smiling" gemeint: auch ein hochqualifizierter und vielerfahrener Gruppenleiter kann Lampenfieber vor dem ersten Zusammentreffen mit einer ihm noch unbekannten Gruppe haben, sich angespannt in einer schwierigen Situation fühlen oder unsicher und ratlos sein, wenn er von einem Teilnehmer an-

gegriffen wird. Er muß dies jedoch nicht hinter einem Schutzschild von "Expertentum" verbergen (vgl. ROGERS 1974b, S. 148), sondern kann dies angemessen zum Ausdruck bringen (vgl. "Meinen eigenen Gefühlen entsprechend handeln", "Ausdruck eigener Probleme", S. 62 f., C. R. Rogers; "Echtheit-Übereinstimmung-Aufrichtigkeit", S. 61, R. und A.-M. Tausch; "Selektive Offenheit", S. 64, R. C. Cohn und S. 66, K. W. Vopel). Damit ist er zum einen Modell für die Teilnehmer, d.h. er ermuntert sie dazu, ebenfalls eigene Bedürfnisse und Interessen einzubringen (vgl. "Sei dein eigener Chairman", S. 64, R. C. Cohn) und bereitet dadurch den Weg zu einer vertrauensvollen, offen Gruppenatmosphäre. Zum andern verhindert er somit, daß Vermutungen über ihn und "Übertragungssillusionen" (COHN 1975, S. 190) den Arbeitsprozeß der Gruppe blockieren.

Der Gruppenleiter kennt seine Stärken, Schwächen und Bedürfnisse (vgl. "Kenntnisse der eigenen Bedürfnisse", S. 66, K. W. Vopel) und kann damit umgehen, ohne die Gruppe als "Pirat", wie Wolfgang Schmidbauer es ausdrückt, für die eigenen Interessen zu mißbrauchen (vgl. SCHMIDBAUER 1983, S. 67 ff.). Aus diesem Grunde wird das hier vorgestellte Trainingsprogramm Gelegenheit bieten, Motivation, Rollenverständnis und Erwartungen der Auszubildenden als Gruppenleiter zu thematisieren. Darüberhinaus haben die Teilnehmer die Möglichkeit, Feedback über ihre "persönliche Wirkung" auf andere zu erhalten, entsprechende Verhaltensalternativen zu entwickeln und diese einzuüben.

3.2.2.5. Dimension 5: "Kooperation mit dem Co-Leiter"

Die bisher beschriebenen Funktionen und Aufgaben eines Gruppenleiters beziehen sich auf die Interaktion zwischen Gruppe und Leiter. Da in zunehmendem Maße Gruppenleiter in (meist Zweier-)Teams arbeiten, soll die letzte Dimension die Interaktion zwischen zwei Leitern thematisieren.

Zwar erfordert Gruppenleitung im Team ein beträchtliches Maß an Kooperationsvermögen, doch sind die Vorteile dieses Verfahrens nicht von der Hand zu weisen:

- "Vier Augen sehen mehr als zwei": Die Leiter können ihre Wahrnehmungen ergänzen und gegenseitig korrigieren. Dadurch sind sie in der Lage, ihr weiteres Vorgehen und ihre Planung aufgrund von umfassenden, durch teilnehmende Beobachtung gewonnenen Daten vorzunehmen.
- Die Leiter können sich bezüglich ihres Verhaltens in der Gruppe Rückmeldung geben und dadurch gegenseitige "blinde Flecken" (vgl. LUFT 1971, S. 22) aufdecken helfen.
- Nicht nur in schwierigen Situationen gibt die Anwesenheit und Unterstützung eines Co-Leiters Entlastung und emotionalen Rückhalt.
- Ein gut zusammenarbeitendes Leitungsteam stellt für die Gruppe ein Modell für gelungene Verständigung dar und dient damit der Förderung eines vertrauensvollen Gruppenklimas.

Effektive Zusammenarbeit der Gruppenleiter läßt sich folgendermaßen charakterisieren: Beide Leiter nehmen wiederholt, nicht verbal (z.B. durch Blickkontakt) und verbal (z.B. durch direktes Ansprechen: "Was meinst Du damit?") Kontakt miteinander auf und sprechen sich so, auch vor der Gruppe und nicht nur bei der Planung, miteinander ab. Sie ergänzen sich insofern, als sie in lebendigem Austausch die Beiträge des anderen aufgreifen, weiterführen, vertiefen und durch Beispiele ergänzen. Sie bewahren die "dy-

namische Balance", von der Ruth C. Cohn schreibt (siehe S. 64), als Team, d.h. sobald der eine sich intensiv inhaltlich mit dem Thema auseinandersetzt, hat der andere den Gruppenprozeß im Blick; engagiert sich der eine in aktiver Weise, nimmt sich der andere beobachtend zurück, um umgekehrt aktiv zu werden, sobald die Situation dies erfordert; strukturiert der eine stark die Gruppenaktivität, dann geht der andere auf die individuellen Bedürfnisse der einzelnen ein. Optimal ist eine Zusammenarbeit dann, wenn jeder der beiden Leiter alle Funktionen, wie sie anhand der Dimensionen 1 bis 4 beschrieben wurden, in ständigem Wechsel mit seinem Partner wahrnimmt und wenn keine starren Funktionszuschreibungen vorgenommen werden - z.B. wenn der eine immer strukturiert und der andere immer "für die Gefühle" zuständig ist. Dies würde einer Entfaltung der Möglichkeiten beider Gruppenleiter enge Grenzen setzen und damit einen Verlust für die ganze Gruppe bedeuten. Nehmen dagegen beide Leiter in ihrer individuellen, persönlichen Art Gruppenleiterfunktionen wahr - auch wenn dem einen bestimmte Tätigkeiten leichter fallen als dem anderen -, erfahren die Teilnehmer eine wesentlich größere Bandbreite an Gruppenaktivität und Lern-/Arbeitsmöglichkeiten. Daß dies jedoch auch ein gehöriges Stück gegenseitiger Toleranz bezüglich unterschiedlicher Leitungsstile abverlangt, scheint mir auf der Hand zu liegen.

Bei den oben referierten Modellen von Gruppenleitung (Kapitel 3.2.1., S. 60 ff.) wird diese Gruppenleiter-Dimension nicht thematisiert. Aus den genannten Gründen scheint es mir jedoch notwendig zu sein, daß das hier vorgestellte Trainingsprogramm den Teilnehmern Gelegenheit bietet, Erfahrungen mit verschiedenen Co-Leitern zu sammeln und Formen der Zusammenarbeit einzuüben.

3.2.2.6. Übersicht über das Aufgabenfeld eines Gruppenleiters

In den vorangegangenen Kapiteln habe ich unter Zuhilfenahme fünf verschiedener Modelle von Gruppenleitung das Aufgabenfeld eines Gruppenleiters zu skizzieren versucht. Dadurch soll ein Eindruck vermittelt werden, mit welchen Lerninhalten sich die Teilnehmer des "Trainingsprogramms für Tutoren" auseinandersetzen. Die folgende Übersicht soll die Zuordnung der fünf Dimensionen zu den referierten Modellen von Gruppenleitern erleichtern und verdeutlichen.

Bezüglich dieser Dimensionen werden Trainingseffekte erwartet (vgl. auch das folgende Kapitel 3.3., S. 78 ff.). Die Aufgabe der Evaluation des Trainingsprogramms besteht darin, solche möglichen Effekte empirisch zu überprüfen. Die fünf Dimensionen waren deshalb der Ausgangspunkt für die Konzeption eines geeigneten Evaluationsinstrumentes. Ich werde darauf in Kapitel 4.3.1.1. (S. 120 ff.) zurückkommen.

Übersicht über das Aufgabenfeld eines Gruppenleiters

1. Ausdruck von Wert- schätzung und emotio- naler Zuwendung	2. Vorgeben von Strukturen	3. Vermittlung von Sachinformation	4. Persönliche Wirkung	5. Kooperation mit dem Co-Leiter
TAUSCH, TAUSCH "Kichtung-Warme-Rück- sichtnahme" (1977, S. 118 ff.). "Soziale Reversibili- tät" (1977, S. 166 ff.). "Einführendes, nicht verwertendes Verstehen" (1977, S. 178 ff.).	"Fördernde nicht diri- gierende Fähigkeiten" (1977, S. 243 ff.). "Angebote", "Anregun- gen", "Klarende Kon- frontation", "Verein- barungen, Absprachen, Regelungen" (1977, S. 247).	"Besuchen um verständlich gestaltete Wissensinfor- mation" durch "Einfach- heit", "Gliederung-Ord- nung", "Kürze-Prägnanz", "Zusätzliche Anregung" (1977, S. 266 ff.).	"Echtheit-Übereinstim- mung-Aufrichtigkeit" (1977, S. 214 ff.).	
ROGERS Vertrauen in die Ent- wicklungsfähigkeit der Gruppe (1974b, S. 50 ff.). "Die das Klima bestim- mende Funktion" (1974b, S. 53 f.). "Akzeptieren der Grup- pe" (1974b, S. 55 f.). "Akzeptieren des Indivi- duums" (1974b, S. 56 f.). "Einführendes Verstehen" (1974b, S. 57 f.).	ROGERS steht strukturi- renden Vorgeben seitens des Gruppenleiters skepti- sisch gegenüber: "Ver- mittlung von Planung und Aufgaben" (1974b, S. 62 f.). Strukturie- rung allenfalls in Form von "Konfrontation und Feedback" (1974b, S. 61 f.).	Bei ROGERS spielt dieser Aufgabenbereich eine le- diglich untergeordnete Rolle (vgl. 1975, S. 293).	Ausstrahlung eines grundlegenden Vertrau- ens in das Potential der Gruppe und ihrer Mitglieder (1974b, S. 50 ff.). "Meinen eigenen Ge- fühlen entsprechend handeln" (1974b, S. 58 ff.). "Ausdruck eigener Probleme" (1974b, S. 62). Kein Expertengehabe (1974b, S. 148).	
COHN Akzeptierende Grundhal- tung (1975, S. 117). Abbau von Ängsten (1979, S. 877).	Verantwortung für die "dynamische Balance" (1975, S. 115). "TZI-Strukturierung" (1975, S. 206; 1979, S. 878 f.). Impulse für ein sinn- volles Lern- und Ar- beitsarrangement geben (1979, S. 878).	"Themenfindung und The- mensetzung" (1975, S. 168 f.).	"Sei dein eigener Chair- man" (1975, S. 121 f.). "Selektive Authentizi- tät" (1979, S. 877), um in der Gruppe keine "Übertragungsallusionen" aufkommen zu lassen (1975, S. 190).	
VOPPEL "Ausdruck persönlicher Wertschätzung" (1978b, S. 46). "Forderung der Gruppen- kohäsion" (1978b, S. 59 f.).	"Anbieten von Erklärun- gen" (1978b, S. 46 f.). "Strukturierung" (1978b, S. 49). "Strukturierung des Lernprozesses" (1978b, S. 66 f.).	"Thematische Zusamen- fassung" (1978b, S. 60 f.).	"Emotionale Stimulation" (1978b, S. 47 f.). "Optimalismus" (1978b, S. 52 f.). "Kenntnis der eigenen Be- dürfnisse" (1978b, S. 54). "Selektive Offenheit" (1978b, S. 55).	"Stimulierende Funktion" (1979, S. 78).
MEYER "Stimulierende Funktion" (1979, S. 78).	"Initiierende Funktion" (1979, S. 77). "Regulierende Funktion", "Bewertende Funktion" (1979, S. 78).	"Informierende Funktion" (1979, S. 77 f.).	"Stimulierende Funktion" (1979, S. 78).	

3.3. Trainingsziel

Bereits an anderer Stelle (S. 59) habe ich darauf hingewiesen, daß es bislang keine umfassende empirisch begründete "Theorie der Gruppenleitung" gibt, auch wenn die sozialpsychologische Forschung eine ganze Reihe von Zusammenhängen und Mechanismen, welche die soziale Interaktion in Gruppen steuern, nachgewiesen hat und "... erste Ansätze zu einer Integration der experimentellen Forschung auf dem Gebiet der Kleingruppe mit Hilfe eines gemeinsamen theoretischen Konzepts zu beobachten waren" (WITTE 1979, S. 237). Deshalb stellen die "Fünf Dimensionen des Aufgabenbereichs eines Gruppenleiters", die ich auf den vorangegangenen Seiten (S. 67 ff.) entwickelt habe, den Versuch dar, das komplexe Verhalten eines Gruppenleiters lediglich deskriptiv zu erfassen: Hierbei berufe ich mich auf Autoren, deren Kompetenz bezüglich des Themas Gruppenleitung anerkannt ist. Ich bin mir aber durchaus bewußt, daß die Deduktion der Dimensionen unzureichend bleibt - eben aus dem Grunde, weil die Theoriebildung auf diesem Gebiet noch unbefriedigend ist. Mir erscheint es deshalb wenig sinnvoll zu sein, die Dimensionen zu verbindlichen Lernzielen zu operationalisieren. Stattdessen schlage ich vor, sie im Rahmen des von mir entwickelten Trainingsprogramms als vorläufige Arbeitsgrundlage anzuerkennen, mit deren Hilfe vermutlich wesentliche Verhaltensbereiche von Gruppenleitung erfaßt werden können. Für das Trainingsprogramm hat diese Entscheidung folgende Konsequenzen:

Für die Teilnehmer gibt es keinen Katalog von Gruppenleiter-Skills, wie es z.B. Judith und Ulrich Ritter vorgeschlagen haben (RITTER, RITTER 1972, S. 116), ein Vorgehen, das in der Tradition des "Technical Skills Approach" beim Lehrertraining stünde (vgl. BERLINER 1969). Stattdessen sieht das Trainingsprogramm ein Verfahren vor, an-

hand dessen die Teilnehmer ihr spontanes Verhalten als Gruppenleiter überprüfen und individuell erweitern können. Dieses Vorgehen orientiert sich am "Diagnostic Approach" des Lehrertrainings (vgl. ZIFREUND, W. 1983b, S. 20 f.). Hierbei wird das trainiert, "was dem Trainierenden selbst und den Personen, die an diesem Training mitbeteiligt sind, als trainingsbedürftig auffällt" (ZIFREUND, W. 1983b, S. 20; vgl. ZIFREUND, W. 1966, S. 38 ff.). Gemäß dem "Prinzip der Selbststeuerung" (KLAPPROTH 1980, S. 148) erarbeitet sich jeder Teilnehmer seine individuellen Lernziele selbst und organisiert sich im Rahmen des Trainingsprogramms seinen Lernprozeß. Dieses Vorgehen, das darauf zielt, Eigeninitiative der Teilnehmer zu entwickeln, stützt sich auch auf Carl R. Rogers:

"Ich bin zu der Überzeugung gelangt, daß das einzige das Verhalten signifikant beeinflussende Lernen das Lernen durch Selbst-Entdecken und Selbst-Aneignen ist." (ROGERS 1973, S. 271)

Das zentrale Trainingsziel, das über dem Trainingsprogramm steht, lautet: Erweiterung von Handlungskompetenz als Gruppenleiter. Darunter verstehe ich folgendes:

Jeder Teilnehmer verfügt implizit über ein intuitives "Modell von Gruppenleitung", das er im Laufe seiner Sozialisation und aufgrund seiner Erfahrungen in Gruppen, als Teilnehmer, vielleicht auch als Leiter, entwickelt hat. Für die Teilnehmer - zukünftige Tutoren -, für die dieses Trainingsprogramm konzipiert wurde, gilt dies in besonderem Maße, weil sie wahrscheinlich ihre Teilnehmererfahrungen während des Grundkurses (1 bis 2 Semester zuvor) und das Vorbild "ihrer" Tutoren noch deutlich in Erinnerung haben.

Es scheint mir auf der Hand zu liegen, daß dieses "Modell" von Teilnehmer zu Teilnehmer und von Situation zu Situation unterschiedlich leistungsfähig ist. Wenig leistungsfähig heißt in diesem Zusammenhang, daß der Betreffende in einer bestimmten Situation nur über eine Handlungsmöglichkeit, ein stereotypes Muster verfügt, das er reflexhaft einsetzt, ohne Verhaltensalternativen zu besitzen. Als Beispiel wäre

ein Gruppenleiter denkbar, dessen einzige Möglichkeit, Gruppenteilnehmern zu signalisieren, daß er ihnen zuhört, darin bestünde, in regelmäßigen Abständen "mhm-mhm" zu sagen. Leistungsfähig heißt, daß der Betreffende in einer bestimmten Situation über mehrere Handlungsalternativen verfügt, aus denen er die jeweils angemessene auswählen kann. Auf das vorangegangene Beispiel bezogen heißt das, aufmerksames Zuhören nicht nur durch "mhm-mhm" zu vermitteln, sondern durch Kopfnicken, Blickkontakt, paraphrasierende, vertiefende und weiterführende Äußerungen etc.

Bei diesem Beispiel mag der kritische Leser vielleicht denken, es handle sich hier doch wohl um Selbstverständlichkeiten, bei denen es ausreiche, sie den Betreffenden zu sagen, ohne daß dabei etwas trainiert werden müsse. Sicherlich ließen sich auch komplexere Situationen als Beispiele finden. Die Trainingspraxis hat jedoch gezeigt, daß es gerade solche "Selbstverständlichkeiten" sind, die Schwierigkeiten bereiten.

Es geht also nicht darum, den Teilnehmern lediglich theoretisch zu vermitteln, wie sie sich als Gruppenleiter optimal zu verhalten haben. Das Trainingsprogramm begnügt sich auch nicht damit, die Teilnehmer im Schonraum der Trainingsgruppe für Gruppenprozesse zu sensibilisieren (wie es das Ziel von T-Gruppen und gruppendynamischen Laboratorien ist; vgl. Kapitel 2.2., S. 16 ff.). Es geht auch nicht darum, den Teilnehmern ein einheitliches Gruppenleiter-Verhaltensschema anzutrainieren. Das "Trainingsprogramm für Tutoren" bietet den Teilnehmern die Möglichkeit,

- ihr bisheriges "Modell" auf Leistungsfähigkeit zu überprüfen;
- dieses "Modell" zu erweitern durch Entwickeln und Einüben von Handlungsalternativen. (Hierbei mag theoretisches Wissen, Sensibilisierung für Gruppenprozesse etc. durchaus hilfreich sein.)

Es wird erwartet, daß sich durch das Training erworbene erweiterte Handlungskompetenz der Teilnehmer in einer qualitativen Verbesserung des Gruppenleiterverhaltens, bezogen auf die "Fünf Dimensionen des Aufgabenfelds eines Gruppenleiters" (siehe Kapitel 3.2.2., S. 67 ff.) niederschlägt.

Das "Trainingsprogramm für Tutoren" stellt für die Ausbilder der Tutoren den formalen Rahmen, das methodische Instrumentarium dar, mit Hilfe dessen sie ihren Teilnehmern ein optimales Lernarrangement im oben beschriebenen Sinne bieten können. Die Elemente dieses methodischen Instrumentariums werde ich im folgenden vorstellen und diskutieren.

3.4. Überblick über das Trainingsprogramm

Im Handbuch "Trainingsprogramm für Tutoren. Trainingsmaterial" (Anhang 1, S. 191 ff.) Habe ich die Trainingsprozedur detailliert beschrieben. Dieses Handbuch stellt die Arbeitsgrundlage für die Ausbilder der Tutoren dar, die als Moderatoren die Gruppe durch das Programm führen. Es besteht aus einer Sammlung expliziter Instruktionen zur Gestaltung des Lernarrangements. Das heißt jedoch nicht, daß damit der Kursverlauf bis ins kleinste festgelegt ist. Das Trainingsmaterial stellt vielmehr ein Kursmodell vor, eine Zusammenstellung erprobter und bewährter Impulse, die darauf zielen, die Eigeninitiative der Ausbilder und der Teilnehmer zu fördern. Ein wesentliches Anliegen ist dabei, einerseits so viel Struktur vorzugeben, daß die Gruppe ein praktikables und transparentes Verfahren in die Hand bekommt, um schnell und intensiv zu arbeiten. Andererseits soll nicht zu viel Struktur vorgegeben sein, damit für die Gruppe genügend Raum für Kreativität und Eigeninitiative bleibt. Dies ist eine Voraussetzung dafür, daß "signifikantes Lernen" im Sinne von Carl R. Rogers stattfinden kann (vgl. ROGERS 1969, S. 5). So bewegt sich das Trainingsprogramm zwischen den Polen Planung auf der einen und Improvisation auf der anderen Seite.

Das vorliegende Trainingsmaterial ist als Vorbereitungskurs für zukünftige studentische Tutoren im Rahmen eines viersemestrigen Ausbildungskonzeptes (siehe S. 53 f.) ausgelegt. Die Trainingsprozedur ist jedoch vermutlich ohne große Änderungen auch auf andere Adressatengruppen übertragbar.

Das Training findet an vier aufeinanderfolgenden Tagen bei einer täglichen Arbeitszeit von sechs Zeitstunden statt. Das Programm geht von mindestens zwei Trainingsgruppen mit je sechs Teilnehmern und zwei bzw. drei Ausbildern aus. Jede Trainingsgruppe hat einen Raum und eine Video-

Anlage ("Video-Set": Aufnahmegerät, Monitor, Kamera, Mikrophon, ausreichend Bandmaterial) für sich zur Verfügung. Die Trainingsgruppen brauchen nicht notwendigerweise zur gleichen Tageszeit arbeiten, sie müssen jedoch für gegenseitige Absprachen bei bestimmten Trainingsbausteinen (Alternativversuche, Zweitversuche) erreichbar sein.

Im folgenden werde ich die konstitutiven Elemente des Trainingsprogramms überblickartig darstellen.

3.4.1. Erstversuche

Die Erstversuche werden am ersten Trainingstag durchgeführt und ausgewertet, sie stellen als "Diagnoseversuche" (vgl. KLINZING 1976, S. 314 f.; 1982, S. 36 f.) die Trainingsgrundlage dar. Die Teilnehmer setzen sich paarweise fünfzehn Minuten lang zusammen und bereiten eine zehnmünütige Einheit zu einem Thema ihrer Wahl vor, das jedoch auf die reale Gruppe zugeschnitten sein muß. Sie erhalten folgenden Hinweis:

"Was soll während des Erstversuchs inhaltlich passieren?

Das jeweilige Tutorenpaar wählt eine Übung zum Thema Beratung und führt diese in der Gruppe durch. Aufgabe der Tutoren ist, in sinnvoller Zusammenarbeit der Gruppe klarzumachen, um was es in der Übung geht, wie sie aussehen soll und die Gruppe, soweit die vorgesehene Zeit reicht, hilfreich zu begleiten. Dabei ist von größter Wichtigkeit, daß die Instruktion, die die Tutoren geben, sich an der tatsächlich anwesenden Gruppe orientiert ... Die Teilnehmer sind sie selbst und spielen nicht eine imaginäre ... Trainingsgruppe! Nach zehn Minuten wird der Versuch von einem der Tutorenausbilder abgebrochen. Es ist nicht erforderlich, daß die Übung innerhalb der zur Verfügung stehenden Zeit 'zu Ende gebracht' wird (es sei denn, die Tutoren haben sich das explizit vorgenommen).

Das Thema sollte so gewählt sein, daß die Tutoren auch Gelegenheit haben, während der zur Verfügung stehenden zehn Minuten 'zum Zug zu kommen'." (Es folgen einige Themenvorschläge.) (Anhang 1, S. 202 f.)

Der Erstversuch ist also kein Rollenspiel, sondern Ernstfall unter erleichterten Bedingungen!

Sobald alle Versuche aufgezeichnet sind, werden diese gemeinsam in der Gruppe ausgewertet. Zuvor erhält jeder Teilnehmer die Möglichkeit, seinen Versuch zunächst alleine bzw. mit seinem Co-Leiter anzusehen und gegebenenfalls zu sperren. Obwohl von dieser Möglichkeit nur selten Gebrauch gemacht wird, hat sich diese Vorsichtsmaßnahme als notwendig erwiesen. Mit einer Videoaufzeichnung, die unter Umständen recht gnadenlos persönliche Eigenheiten enthüllt, können schockartige Erlebnisse ausgelöst werden, die über das "heilsame Maß" an Selbstkonfrontation hinausgehen (siehe auch Kapitel 3.5.5., S. 103 ff.). Die Sicherheit, gegebenenfalls die Aufzeichnung löschen zu können, bewirkt dagegen eine emotionale Entlastung, welche diese "ultima ratio" meist nicht notwendig werden läßt. Volker Ansorge hat die Gründe für diese "kursinterne Schutzmaßnahme" (bei Microteaching-Kursen) ausführlich und überzeugend dargelegt (ANSORGE 1976, S. 232 f.)

Bei der Auswertung der Erstversuche übernimmt die Gruppe Supervisorenfunktion (vgl. ANSORGE 1976), jedoch nicht durch "retrospektive Verbalkritik" (ZIFREUND, W. 1966, S. 24) wie Spekulieren, Interpretieren, besserwisserisches Theoretisieren, sondern durch konstruktives Feedback und konkrete Handlungsalternativen, die sofort demonstriert werden müssen (vgl. ZIFREUND, W. 1966, S. 24 ff.).

Nach der Auswertung formuliert jeder Teilnehmer schriftlich seine Lernziele. Die Gruppe gibt Hilfestellung, indem sie bei Unklarheiten, Vagheiten nachfragt und zur Konkretisierung auffordert.

3.4.2. Alternativversuche

Bei der Auswertung der Erstversuche stand die Entwicklung von Verhaltensalternativen im Mittelpunkt. Bei den Alternativversuchen sollen die Teilnehmer am zweiten Trainingstag in anderen Paarkonstellationen diese Verhaltensalternativen in einer fremden Trainingsgruppe trainieren. Dieses Vorgehen ermöglicht jedem Teilnehmer, mit einem anderen Co-Leiter Erfahrungen zu sammeln bzw., da die Ausbilder selbst auch Versuche durchführen, zu erleben, wie ein erfahrener Gruppenleiter agiert.

Die Prozedur ist dem Erstversuch vergleichbar: Die Teilnehmer bereiten paarweise fünfzehn Minuten lang ihre Versuche vor. Sie wählen dafür Themen aus den Erstversuchen und bemühen sich, die bei der Auswertung entwickelten Handlungsalternativen zu realisieren. Nach der Vorbereitungszeit führt jedes Paar seinen Alternativversuch, der mit Video aufgezeichnet wird, durch. Die Trainingsgruppen tauschen wechselseitig ihre Teilnehmer aus, so daß in jeder Gruppe gleichzeitig ein Alternativversuch stattfindet. Auch hier gilt der Grundsatz, daß keine Rollenspiele erlaubt sind, sondern reales Gruppenleiten unter erleichterten Bedingungen trainiert wird.

Unmittelbar nach jedem Versuch erhält das jeweilige Gruppenleiterpaar gezieltes und strukturiertes Feedback von der fremden Trainingsgruppe.

Wenn alle Alternativversuche "gelaufen sind", werden die Video-Aufzeichnungen in der eigenen Trainingsgruppe nach der gleichen Prozedur wie beim Erstversuch ausgewertet.

3.4.3. "Kritische Situationen"

Im Mittelpunkt dieser Trainingsversuche, die am dritten Trainingstag durchgeführt werden, stehen Gruppensimulationen. Sie geben den Teilnehmern die Möglichkeit, persönliche Grenzen als Gruppenleiter zu erfahren. Es geht dabei darum herauszuarbeiten, wann genau eine Situation in einer Gruppe für den Betreffenden "kritisch" (d.h. unüberschaubar, Angst einflößend) wird und für solche Situationen Handlungsalternativen zu entwickeln.

Zunächst werden die Teilnehmer mit Hilfe einer gelenkten Phantasie zum Thema "Kritische Situationen in Gruppen" hingeführt. Alle formulieren (schriftlich) solche Situationen und tauschen sich anschließend darüber in der ganzen Gruppe aus. Daraufhin bilden sich Paare. Jedes Paar wählt aus den schriftlich festgehaltenen "kritischen Situationen" die, die es trainieren möchte. Dann werden diese Situationen von der Gruppe simuliert, wobei das jeweilige Gruppenleiterpaar versucht, damit zurechtzukommen. Die Versuche dauern jeweils zehn Minuten und werden mit Video aufgezeichnet. Die Erfahrung hat gezeigt, daß sich die Teilnehmer sehr ernsthaft auf dieses Arrangement einlassen: In bloße "Alberei" ist es noch nie abgeglitten.

Unmittelbar im Anschluß an jeden Versuch wird die Videoaufzeichnung nach einer Prozedur, die der Auswertung der Erstversuche ähnlich ist, ausgewertet.

3.4.4. Kommunikationsübungen, Rollenspiele, Auflockerungsübungen

Einzelne Übungen und Techniken aus verschiedenen Konzepten gruppendynamischer Verfahren – bei Manfred Sader, Waltraud Schäuble und Werner Theis findet sich diesbezüglich der Begriff "gruppendynamische Techniken" (SADER, SCHÄUBLE, THEIS (Hrsg.) 1976, S. 14) – haben in das hier vorgestellte Trainingsprogramm Eingang gefunden. Es handelt sich dabei um

- Übungen zur Verbesserung von Selbst- und Fremdwahrnehmung, der Erweiterung der Kommunikations- und Kooperationskompetenz und zur Anregung metakommunikativer Prozesse (vgl. DOERRY 1978, S. 100). Einige solcher Übungen, die speziell auf das Trainingsprogramm zugeschnitten sind, werden im "Trainingshandbuch" (S. 235 ff.) beschrieben. Ansonsten wird auf die zu diesem Thema umfangreich vorhandene Trainingsliteratur verwiesen (siehe S. 250).
- Auflockerungs- und Entspannungsübungen, die der Gruppe zu emotionalem und körperlichem Ausgleich zwischen den erfahrungsgemäß sehr anstrengenden Trainingssitzungen verhelfen sollen. Ursula Zifreund hat speziell für diesen Bereich eine ganze Reihe von "Spielübungen" entwickelt (ZIFREUND, U. 1971; 1976). Darüberhinaus wurden geeignete Übungen auch anderweitig veröffentlicht. Aus diesem Grunde sind solche Übungen nicht im Rahmen des Trainingsmaterials beschrieben, sondern es wird auf die einschlägige Literatur verwiesen (siehe S. 250).

3.4.5. Vermittlung von Information

Wie bereits an verschiedenen anderen Stellen betont wurde, besitzen theoretische Erörterungen nur insoweit einen Stellenwert, als sie der Entwicklung von Handlungskompetenz bei den Teilnehmern förderlich sind. Die Ausbilder werden verpflichtet, folgende Themenbereiche mit den Teilnehmern abzuhandeln:

- Während des Trainings sind die Teilnehmer wiederholt aufgefordert, Feedback zu geben und zu empfangen. Aber auch für das Funktionieren von "normalen" Arbeitsgruppen ist es von großer Bedeutung, wie Feedback gehandhabt wird. Deshalb setzen sich die Teilnehmer auch inhaltlich mit der Funktion und "Spielregeln" von "wirk-samem Feedback" auseinander (vgl. ANTONS 1973, S. 110).
- Um Gruppenprozesse erklärbar und vorhersagbar zu machen und um didaktisch-methodische Überlegungen zu ermöglichen, werden die Teilnehmer mit Modellen von Gruppen-leitung vertraut gemacht: der "Themenzentrierten Inter-aktion" (COHN 1979): Axiome, Postulate, Hilfsregeln, "Interaktionelles Dreieck" und den "Drei Straßen des Lernens" (FITTKAU, SCHULZ VON THUN 1977, S. 107).
- Um die Wirkung ihres Verhaltens richtig einschätzen zu können, sollten Gruppenleitern grundlegende Gesetzmäßigkeiten des Lernens vertraut sein. Deshalb werden ihnen lerntheoretische Grundlagen (Bekräftigungslernen, Beobachtungslernen; vgl. HUBER, G.L. 1979, S. 135 ff., S. 169 ff.) vermittelt.

Ich habe darauf verzichtet, fertige Kurzreferate oder "Papers" mit in das Trainingsmaterial aufzunehmen. Stattdessen finden sich Verweise auf entsprechendes Material in der Fachliteratur (siehe S. 195, S. 247 ff.). Damit sollen die Ausbilder jeweils auf den Kenntnisstand der Gruppe zugeschnittene Angebote erarbeiten.

3.4.6. Zweitversuche

Die Zweitversuche werden am letzten Trainingstag durchgeführt und ausgewertet, sie sind die Grundlage für die individuelle Lernkontrolle. Bei der Auswertung vergleicht jeder Teilnehmer sein Verhalten mit den von ihm aufgrund der Auswertung des Erstversuchs formulierten Lernzielen und zieht somit eine Bilanz der vergangenen Tage.

Die Teilnehmer setzen sich fünfzehn Minuten lang in der gleichen Konstellation wie beim Erstversuch paarweise zusammen und bereiten eine Einheit mit dem gleichen Thema wie beim Erstversuch vor. Dabei sollen sie das, was sie in den vergangenen Tagen gelernt haben, in die Tat umsetzen. Die Prozedur erfolgt analog zum Alternativversuch: Da die eigene Trainingsgruppe aufgrund der Analyse der Erst- und Alternativversuche nicht mehr spontan reagieren kann, führt jedes Paar in einer fremden Trainingsgruppe seinen Zweitversuch durch, der mit Video aufgezeichnet wird. Es erhält unmittelbar nach seinem Versuch gezieltes und strukturiertes Feedback von der fremden Trainingsgruppe. Die Gruppen tauschen wechselseitig ihre Teilnehmer aus, so daß in jeder Gruppe gleichzeitig ein Zweitversuch stattfindet. Rollenspiel ist nicht erlaubt, stattdessen wird reales Gruppenleiten trainiert.

Die Zweitversuche werden in der eigenen Trainingsgruppe ausgewertet. Hierbei liegt der Schwerpunkt nicht darauf, neue Aspekte des Verhaltens der Tutoren zu problematisieren, sondern anhand der Lernziele vom ersten Trainingstag Feedback über das nun demonstrierte Verhalten als Gruppenleiter zu geben. Die Teilnehmer sollen dadurch Hilfestellung erhalten, sich selbst Rechenschaft über die letzten Tage abzulegen. Doch dieses Feedback soll ebenfalls in der Form von konkreten Verhaltensalternativen erfolgen. Auch wenn das Training zu Ende ist, geht der Lernprozeß der Teilnehmer in dem Sinne weiter, daß neue Erfahrungen

das Gelernte überlagern, modifizieren und verstärken. Für künftige Veränderungen ist es sinnvoll, in dieser Weise Impulse zu geben.

3.4.7. Abschluß und Transfer

Die Einheit "Abschluß und Transfer" folgt der Auswertung der Zweitversuche als letzte Sitzung des Kompaktkurses. Die Teilnehmer sollen wichtige Erfahrungen, die sie während des Kurses gemacht haben, reflektieren und die Konsequenzen daraus in Beziehung auf ihre Tätigkeit als Gruppenleiter konkretisieren. Das können auch neue Sichtweisen, Ideen, Impulse sein, die sich der direkten Beobachtung (noch) entziehen, bei der Analyse des Zweitversuchs nicht auftauchen und die dennoch für die spätere Tätigkeit als Gruppenleiter von Bedeutung sind. (So ist z.B. denkbar, daß einem Teilnehmer nach diesen vier Tagen Training bewußt wird, daß er in allen seinen Versuchen sich und die Gruppe überfordert hat und unzufrieden über das nicht Erreichte bzw. Erreichbare war. Er könnte nun in Zukunft darauf achten, daß seine Planung realitätsge rechter ist und sich diesbezüglich von kompetenter Seite Feedback einholen.)

Die Teilnehmer bearbeiten zunächst in zehnminütiger Einzelarbeit schriftlich drei Auswertungsfragen. Im Anschluß daran tauschen sie sich in Dreiergruppen aus und geben sich gegenseitige Hilfestellung beim Klären von Vagheiten, Ungenauigkeiten. Die Sitzung (und damit der Kurs) wird durch eine Feedbackrunde abgeschlossen.

3.5. Methodische Grundsätze

Bereits in Kapitel 3.1.2. (S. 47) habe ich darauf hingewiesen, daß das Trainingsprogramm auf der methodischen Grundlage des Microteaching-Konzepts entwickelt wurde. Bei Dwight Allen und Kevin Ryan finden sich fünf Grundgedanken, die auch heute noch das Wesentliche dieses Verfahrens treffend charakterisieren. Das gilt nicht nur für den Stanford-Ansatz (ALLEN, RYAN 1969), sondern auch für das Tübinger Konzept (ZIFREUND, W. 1966; vgl. auch ZIFREUND, W. 1983a, S. 26). Diese Grundgedanken lauten folgendermaßen:

"Erstens: Microteaching ist wirkliches Unterrichten."

"Zweitens: Microteaching vermindert die Schwierigkeiten des normalen Unterrichts im Klassenzimmer."

"Drittens: Microteaching zielt auf das Üben zur Bewältigung bestimmter Aufgaben ab."

"Viertens: Microteaching ermöglicht eine vermehrte Kontrolle der Praxis."

"Fünftens: Microteaching erweitert das übliche Ausmaß von Erfolgskontrolle oder Rückmeldung beim Unterrichten in hohem Maße." (ALLEN, RYAN 1972, S. 18)

Ausgehend von diesen Grundgedanken werde ich im folgenden die zur Anwendung kommenden Methoden darstellen und diskutieren.

3.5.1. Realitätscharakter der Trainingssituation

Obgleich das Arrangement der Trainingsversuche beim Microteaching gestellt ist - sei es beim "Peerteaching", bei dem die Trainingsgruppe als "Schüler" fungiert (vgl. ANSORGE 1976, S. 218 f.; vgl. NUTHALL 1976) oder sei es beim Training mit ausgewählten Testschülern (ALLEN 1976, S. 7 f.) -, handelt es sich nicht um Rollenspiel, sondern um reale Unterrichtssituationen: Die Trainierenden sind innerhalb der Rahmenbedingungen wirklich Lehrer, die wirk-

liche Schüler tatsächlich unterrichten. Mit rollenspielen- den Schülern wurden dagegen schlechte Erfahrungen gemacht, die Unterrichtsversuche glichen zu sehr einem unverbind- lichen Spiel ohne jeglichen Ernstcharakter (vgl. ALLEN 1976, S. 3; ZIFREUND, W. 1983c, S. 137).

Der Grundsatz, daß unter realen Bedingungen trainiert wird, gilt auch für die zentralen Bausteine des hier vor- gestellten Trainingsprogramms: Erstversuche, Alternativ- versuche, Zweitversuche. Sie sollen den Teilnehmern die Möglichkeit geben, reales Gruppenleiten zu präsentieren und soweit einzuüben, daß sich eine gewisse Verhaltens- sicherheit hinsichtlich der trainierten Fertigkeit ein- stellt. Dabei kann auf wiederholtes Üben unter vergleich- baren, wirklichkeitsnahen Bedingungen nicht verzichtet werden, wie Gisela Klinzing-Eurich und Hans Gerhard Klinzing nachgewiesen haben (vgl. KLINZING-EURICH, KLINZING 1981, A. 297; KLINZING 1982, S. 296).

Ned A. Flanders hat ein Verfahren vorgeschlagen, das "Simulated Social Skill Training (SSST)", mit Hilfe des- sen effektives Lehrerverhalten in simulierten Trainings- situationen eingeübt werden soll (vgl. FLANDERS 1970, S. 248 ff.; VOPEL 1972). Das Prinzip dieses Verfahrens wurde auch in einzelnen Trainingselementen des vorliegen- den Konzepts aufgegriffen: Beim Baustein "Kritische Si- tuationen" werden durch gezielte Vorgaben Konfliktsitua- tionen simuliert, die in "normalen" Trainingsversuchen nicht vorkommen (vgl. ZIFREUND, W. 1983b, S. 17). Auch hier- bei geht der Ernstfallcharakter der Trainingsversuche nicht verloren: Die simulierten Szenarien sind für die Teilneh- mer sehr realitätsnah, da sie von ihnen selbst entwickelt wurden. Dadurch ist gewährleistet, daß sich diese zunächst "gestellten" Szenarien tatsächlich innerhalb weniger Minu- ten zu wirklichen "kritischen Situationen" wandeln. Damit werden für die Teilnehmer echte und wertvolle Trainings- möglichkeiten erschlossen. Da die ersten beiden Trainings- tage mit den Erst- und Alternativversuchen erfahrungsge- mäß sehr anstrengend verlaufen, hat sich dieses Arrange- ment, in das auch spielerisch-kreative Impulse Eingang

finden können, gerade am dritten Trainingstag als außerordentlich günstig erwiesen. Die Trainierenden "spielen sich frei" und gewinnen dadurch Selbstvertrauen.

Ergänzende Trainingselemente gehen über das Microteaching-Konzept hinaus und vervollständigen das Trainingsprogramm. Selbsterfahrungsbezogene Übungen und Vermittlung von Information vertiefen die durch Verhaltenstraining erworbenen Fertigkeiten (vgl. dazu das Konzept der "Drei Straßen des Lernens" - "Informationsvermittlung (kognitiv)", "Verhaltenstraining (aktional)", "Selbsterfahrung (emotional)" - bei Bernd Fittkau und Friedemann Schulz von Thun 1977, S. 107 ff. sowie die drei Bereiche von Lernzielen: "kognitiv, affektiv und psychomotorisch" bei Benjamin Bloom (Hrsg.) u.a. 1972, S. 20 f.). Dabei kommen Übungen mit Rollenspielcharakter eine besondere Bedeutung zu. Die Diskussion darüber, was nun Rollenspiel sei, will ich hier nicht aufgreifen (vgl. dazu SHAFTEL, SHAFTEL 1973, S. 17 f.; SADER 1983, S. 242 f.; DORST 1983, S. 291 f.). Ich verstehe darunter Übungen, bei denen die Teilnehmer bestimmte realitätsnahe Rollenanweisungen übernehmen, um bestimmte Aufgaben nach bestimmten Spielregeln zu lösen. Die Gruppe läßt sich dabei bewußt auf den "Als-ob-Charakter" der Situation ein. Während bei den Trainingsversuchen der Aufbau von Verhaltenssicherheit im Vordergrund steht, geht es bei diesen Übungen um das Bewußtmachen persönlicher Empfindungen, Erwartungen, Einstellungen und Wertmaßstäben (vgl. SHAFTEL, SHAFTEL 1973, S. 18). Dadurch soll die Reflexion des eigenen Verhaltens vertieft und auf eine erlebnismäßige Grundlage im "Hier-und-Jetzt" gestellt werden, die der verbalen Auseinandersetzung allein nicht zugänglich ist (vgl. DORST 1983, S. 291).

Ursula Zifreund hat das Microteaching-Training als

"... responsiv-akkomodative Lernumgebung ... (vgl. Schreiner, 1971), die durch hohe Fehlersensibilität und entsprechend geringe Fehlertoleranz ausgezeichnet ist" (ZIFREUND, U. 1976, S. 756; der Literaturhinweis bezieht sich auf den Aufsatz "Kreativität und Anpassung. Ein metapsychometrischer Versuch zur Unterscheidung von Kreativität und Intelligenz" von Günter Schreiner)

charakterisiert und, als ergänzendes Verfahren, das den Improvisationsaspekt der Lehrerrolle abdecken soll, die

"Spielübungen" der "Interaktionellen Improvisations-Methode" entwickelt (ZIFREUND, U. 1971; 1976). Solche Übungen, bei denen es gerade nicht darauf ankommt, unter kontrollierten Bedingungen Leistung zu erbringen, setzen nicht nur kreative Impulse frei, sondern beeinflussen auch das Kooperationsklima günstig (vgl. ZIFREUND, U. 1976, S. 775). Carl R. Rogers betont in einem vergleichbaren Zusammenhang:

"Wenn die Bedrohung des Selbst gering ist, kann eigene Erfahrung in differenzierter Weise wahrgenommen werden und der Lernprozeß kann voranschreiten." (ROGERS 1974a, S. 160)

Spezielle "gruppendynamische Techniken" (SADER, SCHÄUBLE, THELS (Hrsg.) 1976, S. 14) und Feedback-Übungen (vgl. ANTONS 1973, S. 98 ff.) werden eingesetzt, um Ängste abzubauen und ein akzeptierendes Lernklima zu schaffen. Vergleichbar der Arbeitsweise gruppendynamischer Laboratorien (siehe S. 17 ff.) zielen diese Übungen darauf ab, die Teilnehmer gegenüber zwischenmenschlich ablaufenden Prozessen zu sensibilisieren, gegenseitiges Verständnis zu fördern und Beziehungen zu klären.

3.5.2. Trainieren unter erleichterten Bedingungen

Beim Microteaching-Training wird die Komplexität des Geschehens in einer Unterrichtsstunde auf überschaubare Mikrostrukturen zurückgeschraubt: Klassengröße, unterrichtliche Aufgabenstellung, Unterrichtszeit werden wesentlich reduziert (vgl. ZIFREUND, W. 1983b, S. 16 f.).

Was für angehende Lehrer gilt (vgl. ZIFREUND, W. 1966, S. 17), gilt auch für angehende Gruppenleiter: Eine Gruppe über eine ganze Arbeitseinheit von z.B. 1 1/2 Stunden hinweg anzuleiten und zu beobachten, um das jeweilig angemessene Verhalten zu realisieren, stellt für den Anfänger eine hoffnungslose Überforderung dar. Aus solchen "Bauchlandungen" entspringen nur allzu häufig Hilflosigkeit und

Resignation: Das Geschehen in einer Gruppe erscheint diffus, nebelhaft-undurchschaubar und so komplex, daß sinnvolle Interventionen nur zufällig oder intuitiv möglich sind. Hier schafft die Microteaching-Prozedur Abhilfe: Die Trainingsversuche werden vor einer Kleingruppe von sechs Teilnehmern präsentiert, die Zeit ist von vornherein auf zehn Minuten begrenzt, womit auch der thematische Rahmen in Grenzen gehalten wird. Dadurch ist es möglich, Interaktionsabläufe bis in kleinste Verhaltenssequenzen zu verfolgen und, mit Hilfe der Video-Aufzeichnung, zu rekonstruieren. Gruppeninteraktion wird somit zu einem durchschaubaren Geschehen, das der rationalen Analyse zugänglich ist. Nun erst wird der Aufbau von Verhaltenssicherheit möglich: Was der direkten Beobachtung zugänglich ist, kann durch schrittweises Einüben der jeweiligen Einzel Fertigkeiten erlernt werden.

Zuweilen wird der Einwand laut, zehn Minuten seien viel zu kurz, um sinnvolles Gruppenleiterverhalten zu demonstrieren. In der Regel wird bei Teilnehmern jedoch der Satz: "Ja, wenn ich mehr Zeit gehabt hätte ..." zunächst durch Nachdenklichkeit und sodann durch die Erkenntnis abgelöst, daß zehn Minuten ein sehr langer Zeitraum sein können und es kaum etwas gibt, was nicht in zehn Minuten trainierbar ist (vgl. ZIFREUND, W. 1983a, S. 32; 1983b, S. 23). Die Fähigkeit, bei begrenzt zur Verfügung stehender Zeit effektiv arbeiten zu können, scheint mir eine wesentliche Voraussetzung für den Umgang mit länger dauernden Einheiten zu sein. Der Transfer von unter solch erleichterten Bedingungen erworbener Handlungskompetenz auf komplexere Situationen stellt in der Regel keine Schwierigkeit dar (vgl. ZIFREUND, W. 1983b, S. 23 f.).

3.5.3. Einüben spezifischer, klar umrissener Fertigkeiten

Dieser methodische Grundsatz stellt die praktische Konsequenz aus dem vorhergehenden Prinzip dar: Der Reduktion von Komplexität unterrichtlichen Geschehens beim Micro-teaching entspricht die Reduktion der komplexen Aufgaben eines Lehrers. Stattdessen werden, je nach Trainingsschwerpunkt, bestimmte Aspekte des Lehrerverhaltens - vgl. dazu die "Darstellung verschiedener Trainingsansätze unter inhaltlichem Aspekt" von Georg Becker (1976) - trainiert.

Die Prozedur des hier vorgestellten Trainingsprogramms realisiert dieses Prinzip folgendermaßen: Anstatt die komplexen und vielfältigen Funktionen, die ein Gruppenleiter ausfüllen muß, in ihrer Gesamtheit unter Kontrolle zu bekommen, konzentrieren sich die Teilnehmer auf überschaubare Einzelfertigkeiten. Hierbei wurde auf eine vorgegebene Liste von Gruppenleiter-Skills vollständig verzichtet (vgl. Kapitel 3.3., S. 78 ff.). Stattdessen orientiert sich das Trainingsprogramm am "diagnostic approach", einem Verfahren, das Walther Zifreund folgendermaßen beschreibt:

"Entscheidet man sich für den Weg, gleich 'das Schwimmen zu üben', so geht der Übernahme eines Trainingsversuchs von ca. 5 bis 10 Minuten Dauer nur eine begrenzte thematische und methodische Einführung und Vorbereitung voraus. Das Entscheidende sind die Erfahrungen, die der Trainierende mit seinem Versuch und mit sich selbst macht. Aus dieser Selbsterfahrung erwachsen Möglichkeiten einer begrenzten Modifikation der Durchführung der gleichen Aufgabe mit einer anderen Schülergruppe. ... Aus der konkreten (operationalen) Beschreibung der begrenzten Modifikationen des Erstversuchs für den zweiten ergibt sich die zu trainierende Lehrfertigkeit (teaching skill). Trainiert wird also, was dem Trainierenden selbst und den Personen, die an diesem Training mitbeteiligt sind, als trainingsbedürftig auffällt ..." (ZIFREUND, W. 1983b, S. 21)

Den Ausgangspunkt des Lernprozesses stellen also konkrete Erfahrungen der Teilnehmer während des Trainings dar. Carl R. Rogers schreibt über die Möglichkeiten, Lernvorgänge zu fördern:

"Signifikantes Lernen wird sehr oft durch Tun erreicht. Eine

der effektivsten Arten, Lernen voranzutreiben, ist es, wenn der Lernende direkt und erfahrbar mit praktischen Fragen konfrontiert wird: mit sozialen, ethischen und philosophischen Fragen, mit persönlichen Schwierigkeiten und mit Forschungsproblemen." (ROGERS 1974a, S. 161)

Dementsprechend sammeln die Teilnehmer zunächst im Erstversuch konkrete Erfahrungen als Gruppenleiter. Anhand der systematischen Auswertung der Videoaufzeichnung dieser Versuche entwickeln die Trainierenden ihre individuellen Lernziele, um Verhaltenssicherheit in überschaubaren und beobachtbaren Einzelfertigkeiten zu erwerben. Dadurch wird gewährleistet, daß die Teilnehmer zum einen die Relevanz der Lerninhalte (Lernziele) für die eigenen Interessen deutlich erkennen und zum anderen den Lernprozeß verantwortlich mitbestimmen können. Bei Carl R. Rogers liest sich das folgendermaßen:

"Signifikantes Lernen findet statt, wenn der Lerninhalt vom Lernenden als für seine eigenen Zwecke relevant wahrgenommen wird. Ein Mensch lernt in belangvoller Weise nur jene Dinge, die für ihn mit der Erhaltung oder mit der Entfaltung seines Selbst verbunden sind." (ROGERS 1974a, S. 157)

"Lernen wird gefördert, wenn der Lernende den Lernprozeß verantwortlich mitbestimmt. Wenn er seine eigenen Richtungen wählt, wenn er mithilft, seine eigenen Lernquellen zu entdecken, wenn er seine eigenen Probleme formuliert, wenn er über seinen Tätigkeitsverlauf selbst entscheidet und wenn er mit den Konsequenzen all dieser Entscheidungen lebt – dann wird signifikantes Lernen maximiert." (ROGERS 1974a, S. 161)

Wie sieht die systematische Auswertung der Erst-/Diagnoseversuche aus? Anhand der Videoaufzeichnungen arbeiten die Trainierenden im Sinne der "Zielanalyse" (MAGER 1973) mit Hilfe der Gruppe heraus, welche Ziele sie in ihren Erstversuchen explizit und implizit verfolgt haben. Dieser Aspekt der Auswertung hat starken Selbsterfahrungscharakter, denn es geht dabei auch darum, Vorannahmen und Vorurteile sowie ungeprüfte Vermutungen bezüglich der Wirkung eigenen Verhaltens zu reflektieren und die Beobachtungsfähigkeit zu überprüfen bzw. zu verbessern.

Diese Ziele dienen als Grundlage zur Bewertung der jeweiligen Gruppenleiterinterventionen: Handelt es sich um

angemessene Mittel, um das zu erreichen, was der Gruppenleiter erreichen wollte? Oder bewirkte er damit etwas völlig anderes? Aufgrund der Video-Aufzeichnung und des Feedbacks der Gruppenteilnehmer läßt sich dies umfassend rekonstruieren. Angemessene Verhaltensweisen werden positiv verstärkt, wobei die Ausbilder dafür Sorge tragen, daß herausgearbeitet wird, welches Verhalten genau als angemessen gilt. Nathan Gage und David Berliner bezeichnen dieses planmäßige Einsetzen kontingenter Verstärkung als "Kontingenz-Management" (GAGE, BERLINER 1977, S. 110 ff.).

Für die anderen Gruppenteilnehmer stellen diese Verhaltensweisen Modelle dar, die durch "stellvertretende Bekräftigung" das eigene Verhalten beeinflussen:

"Auf stellvertretende Bekräftigung läßt sich schließen, wenn Beobachter Verhaltensweisen häufiger zeigen, nachdem sie beobachtet haben, daß andere für dieses Verhalten bekräftigt wurden." (BANDURA 1979, S. 21)

Albert Bandura betont, daß es generell leichter ist, Verhaltensweisen durch unmittelbare oder stellvertretende Maßnahmen zu fördern als zu hemmen (vgl. BANDURA 1979, S. 123). So wird auf negative Bewertung im Sinne "retrospektiv-feststellender Verbalkritik" (ZIFREUND, W. 1966, S. 24) gänzlich verzichtet. Stattdessen wird die ganze Gruppe aufgefordert, bei unangemessen erscheinenden Verhaltensweisen eines Trainierenden für ihn gefühlsmäßig akzeptable Alternativen zu entwickeln, die effektiver und damit lohnender sind. Dies entspricht einer Forderung Walther Zifreunds, bezogen auf die "kritische Erörterung von Instruktionsversuchen" beim Training des Lehrverhaltens:

"Da verbales Kritisieren Kritiker und Kritisierte schon situativ in ein Gegeneinander drängt, sollte dieses Verfahren ersetzt werden durch das Vorführen praktikabler erwägenswerter Varianten zu dem zuvor Gebotenen." (ZIFREUND, W. 1966, S. 39)

Dieses Verfahren erspart den Trainierenden nicht nur, sich verteidigen zu müssen. Die bei der Analyse der Trainingsversuche vorgeführten Verhaltensalternativen haben die

Funktion von Modellen, welche die Grundlage für den Aufbau neuer Fertigkeiten darstellen:

"Die Person beobachtet ein Modell des betreffenden Verhaltens und gewinnt dabei eine Vorstellung davon, in welcher Zusammensetzung und Reihenfolge die Teilreaktionen kombiniert werden müssen, um das neue Verhalten heranzubilden."
(BANDURA 1979, S. 44)

Die Auswertung der Erstversuche wird abgeschlossen, indem die jeweils Trainierenden eine Entscheidung treffen, welche Einzelfertigkeiten sie in den folgenden Tagen trainieren werden (Formulieren individueller Lernziele).

Die Trainingsdurchgänge der folgenden Tage (Alternativversuche, "Kritische Situationen", Zweitversuche) werden auf der Grundlage der individuellen Lernziele vorbereitet, durchgeführt und ausgewertet. Die Auswertung orientiert sich im wesentlichen an der Prozedur, die ich für die Erstversuche diskutiert habe, lediglich die Fokussierung auf die jeweiligen Lernziele kommt hinzu. Damit erhalten die Teilnehmer nicht nur Gelegenheit zu intensivem Üben, sie haben auch laufend die Möglichkeit, ihren Lernfortschritt zu kontrollieren.

Selbstverständlich können und sollen nicht alle Einzelfertigkeiten eines Gruppenleiters durch Training erworben werden. Hier gilt, was Walther Zifreund für das Lehrverhaltenstraining zum Ausdruck gebracht hat:

"Es würde die Dauer einer sinnvollen Ausbildung weit übersteigen, wollte man mit Hilfe eines Trainings des Lehrverhaltens alle relevanten Handlungskompetenzen in Folge aufbauen und einüben. Auch Lehrverhaltenstraining würde bald zu einer schwer erträglichen Monotonie.

Es läßt sich auch kaum vertreten, so lange auf Vorrat zu trainieren, bis das Verhaltensrepertoire sozusagen vollständig sein könnte." (ZIFREUND, W. 1983b, S. 37)

Zudem scheint es ja eher so zu sein, daß bei den Trainierenden durchaus Handlungskompetenz aufgrund von Vorerfahrungen und Alltagswissen vorausgesetzt werden kann. Das Training zielt darauf ab, spezifische Defizite dieses Alltagswissens zu beheben, nicht um einen "Einheits-Gruppen-

leiter" mit einem genau definierten Fundus an abrufbaren Fertigkeiten zu produzieren, sondern um einen konstruktiven und effektiven Impuls im Sinne eines "life-long-learning"-Prozesses zu geben. Damit wird ein übergeordnetes Lernziel des Verfahrens deutlich: Die Teilnehmer sollen auch ein wirksames Instrumentarium erlernen, mit dessen Hilfe sie künftige Kompetenzdefizite allein oder mit Kollegen bewältigen können (vgl. ZIFREUND, W. 1983b, S. 37 f.).

Die praktische Erfahrung hat gezeigt, daß es den Teilnehmern, die ja aus einem individuellen, konkreten Kontext heraus Einzelfertigkeiten trainieren, problemlos gelingt, eben diese Einzelfertigkeiten wieder in ihr Gesamtverhalten als Gruppenleiter zu integrieren (vgl. ZIFREUND, W. 1983b, S. 23 f.). In einer breit angelegten Untersuchung von Auswirkungen des Trainings von Lehrfertigkeiten kommen Gisela Klinzing-Eurich und Hans Gerhard Klinzing unter anderem zu dem Ergebnis:

"Praktische Übungen unterstützen nicht nur Verhaltensänderungen in den direkt angestrebten Zielen, sondern auch die Integration von Verhaltensänderungen in das Gesamtverhalten, so daß auch dort Änderungen erfolgen."

(KLINZING-EURICH, KLINZING 1981, S. 298)

3.5.4. Kontrollierbarkeit des Trainingsarrangements

Die Trainingsprozedur gestattet es, eine ganze Reihe von Variablen des Lernarrangements zu kontrollieren. Dadurch erst wird Üben, d.h. systematische Wiederholung gleichartiger Leistung unter vergleichbaren Bedingungen, möglich, eine Voraussetzung für dauerhaften Trainingserfolg (vgl. KLINZING-EURICH, KLINZING 1981, S. 297; KLINZING 1982, S. 296).

Das Trainingsprogramm wurde so konzipiert, daß die Trainierenden eine große Palette von Übungsmöglichkeiten an-

geboten bekommen. Dies erst rechtfertigt den Begriff "Training", wie Walther Zifreund ihn definiert:

"Von einem Training des Lehrverhaltens kann sinnvollerweise nur dann gesprochen werden, wenn dabei berufsrelevantes Verhalten wirklich eingeübt werden kann: d.h. wenn gleichartige Tätigkeiten mehrmals realisiert werden und ein Verbesserungseffekt im Hinblick auf diese Fertigkeiten tatsächlich eintritt und meßbar ist." (ZIFREUND, W. 1983b, S. 14)

Um solche gleichartigen Tätigkeiten realitätsnah einzuüben, werden die Rahmenbedingungen des Trainingsarrangements kontrolliert und systematisch variiert. Zwar ergibt sich dadurch das Problem, daß die Trainingsversuche nur mit Einschränkungen vergleichbar sind, doch ist "die Ähnlichkeit immer wiederkehrender Konstellationen auch unübersehbar" (ZIFREUND, W. 1971, S. 113). Durch das Training solch ähnlicher, aber nicht identischer Konstellationen lernen die Teilnehmer, die neu erworbenen Fertigkeiten möglichst flexibel einzusetzen.

Variiert werden folgende Rahmenbedingungen der Trainingsversuche:

- Teilnehmerkonstellation: Um realistische Gruppensituationen zu gewährleisten, werden Wiederholungsversuche (Alternativversuche, Zweitversuche) in einer fremden Gruppe, die den vorausgegangenen Versuch und dessen Auswertung nicht miterlebt hat, durchgeführt. Dadurch erfahren die Trainierenden, wie sie mit einer anderen Teilnehmerkonstellation zurechtkommen, denn was in einer Gruppe funktioniert, ist möglicherweise in einer anderen fehl am Platze. Durch diese Erfahrung wird das Feedback der eigenen Trainingsgruppe unter Umständen verstärkt oder relativiert.

Praxissimulationen (siehe Kapitel 3.4.3., S. 86), die über das klassische Microteaching-Konzept hinausgehen, erlauben es, ganz gezielt bestimmte Gruppenkonstellationen herzustellen, um dadurch spezifische Übungsmöglichkeiten (z.B. Umgang mit Konfliktsituationen) zu schaffen.

- Co-Leiter: In der Zusammenarbeit mit unterschiedlichen Co-Leitern ergeben sich unter Umständen neue Trainingsaspekte. Probleme der Kooperation stellen sich z.B. für einen schüchternen Teilnehmer möglicherweise anders dar, wenn er mit jemandem, der sich gleichfalls gerne zurückhält, zusammenarbeitet, als wenn er mit einem Partner trainiert, der sich gern in den Vordergrund drängt.
- Themen- bzw. Aufgabenstellung: Unter der Voraussetzung, daß die Themenstellung der realen Gruppe angemessen ist, trainieren die Teilnehmer in den Alternativversuchen (siehe Kapitel 3.4.2., S. 85) gemäß ihrer Lernziele unter anderen Aufgabenstellungen und demonstrieren bei der Auswertung der Erstversuche entwickelte Verhaltensalternativen.

Je nach Lernziel kann jeder Teilnehmer bezüglich der oben genannten Rahmenbedingungen das Trainingsarrangement dahingehend steuern, daß optimale Übungsmöglichkeiten vorliegen (vgl. KLINZING-EURICH, KLINZING 1981, S. 309). Um die Faktoren, welche das Übungsarrangement beeinflussen, überschaubar zu halten, wird die Dauer der Trainingsversuche nicht variiert. Rückmeldungs- und Auswertungsverfahren werden prinzipiell konstant gehalten und nur in Hinsicht auf den jeweiligen Trainingsschwerpunkt modifiziert, um dessen Effektivität zu gewährleisten (z.B. Auswertung der Alternativversuche in Halbgruppen, die sich nach Trainingsschwerpunkten zusammensetzen).

Alle Faktoren variabel zu gestalten, hieße die Teilnehmer überfordern und würde den Übungscharakter der Trainingssituationen zunichte machen.

3.5.5. Feedbackquellen und Erfolgskontrolle

Die Trainingsprozedur sieht verschiedene Feedbackquellen vor, die den Trainierenden zur Verfügung stehen. Dadurch erhalten sie zum einen direkte und konkrete Informationen über die Außenaspekte ihres Verhaltens, die der Selbstbeobachtung normalerweise nur schwer zugänglich sind - Joseph Luft hat dafür den Begriff "blinder Fleck" geprägt (LUFT 1971, S. 23) -; zum anderen erhalten die Teilnehmer kontinuierlich Informationen über den individuellen Lernfortschritt.

Obwohl technische Hilfsmittel nicht notwendigerweise Bestandteile von Trainingsveranstaltungen sein müssen (vgl. ZIFREUND, W. 1983b, S. 24), hat sich der Einsatz audiovisueller Medien vielfach bewährt. Selbst-Konfrontation durch Video-Feedback ist deshalb ein zentraler Baustein des vorliegenden Trainingsprogramms und soll im folgenden diskutiert werden.

Die Video-Aufzeichnung der Trainingsversuche dokumentiert weitgehend objektiv Aktionen und Reaktionen der Teilnehmer im Gesamtzusammenhang der Gruppeninteraktion. Durch die Konfrontation mit dieser Feedback-Quelle lernen die Teilnehmer zunächst die "Außenansicht" ihres Verhaltens kennen. Bleibt es jedoch lediglich beim "Ansehen" der Aufzeichnung, so ist, wie Gisela Klinzing-Eurich und Hans Gerhard Klinzing (1985) in einer Serie von experimentellen Untersuchungen gezeigt haben, der Lerneffekt (Verhaltensänderung) gering oder bleibt ganz aus. Erst eine Kombination mit anderen Trainingskomponenten (Gruppendiskussion, Diskriminationstraining - vgl. WAGNER 1972 -, praktische Übungen) läßt Video-Feedback zu einem effektiven Trainingselement werden (vgl. KLINZING-EURICH, KLINZING 1985, S. 162 f.).

Um sicherzustellen, daß Video-Feedback tatsächlich zum

gewünschten Erfolg führt, sieht das Trainingsprogramm eine feststehende Prozedur bei der Auswertung der Trainingsversuche vor. Das Verfahren, das dabei zur Anwendung kommt, habe ich im "Trainingsprogramm für Tutoren. Trainingsmaterial" (Anhang 1, S. 191 ff.) detailliert beschrieben. Die wichtigsten Aspekte sind dabei folgende:

Playback-Arrangement. Die Auswertung der Video-Aufzeichnungen findet noch am gleichen Tag statt. Francis Fuller und Brad A. Manning (1973, S. 493) führen in ihrem breit angelegten Forschungsbericht sowohl Untersuchungen an, die nahelegen, Playback so bald als möglich der Aufzeichnung folgen zu lassen, als auch solche, die keinen Unterschied zwischen sofortigem und verzögertem Playback feststellen. Für das vorliegende Programm scheint es mir nur Gründe dafür zu geben, den Teilnehmern das Playback so schnell wie möglich zugänglich zu machen - erfahrungsge-
mäß sind die Trainierenden hochgradig daran interessiert und brennen darauf, ihren Versuch auszuwerten. Das sich hieraus ergebende Engagement kommt der Intensität der Auswertung zugute.

Video-Konfrontation kann eine streß-erzeugende, angst-auslösende Erfahrung sein (vgl. FULLER, MANNING 1973, S. 473 f.). Dies ist möglicherweise ein erster Schritt zur Verhaltensänderung (vgl. FULLER, MANNING 1973, S. 482), jedoch nur, wenn der dabei empfundene "Streß" nicht ein gewisses Maß überschreitet (vgl. FULLER, MANNING 1973, S. 487). Deshalb empfehlen Francis Fuller und Brad A. Manning (1973, S. 493), daß Video-Konfrontation in einer Situation "psychologischer Sicherheit" stattfinden sollte. Zwar kann dies nicht per Instruktion "verordnet" werden, doch sieht das Trainingsprogramm ein Verfahren vor, das die Grundlage dafür schaffen soll. Dieses Verfahren orientiert sich am Prinzip der "Gruppensupervision", das im Rahmen von Microteaching-Kursen entwickelt und erprobt wurde (vgl. ANSORGE 1976).

Bevor eine Aufzeichnung überhaupt in der Gruppe ausgewertet wird, müssen sich die Trainierenden explizit damit einverstanden erklären. Diese Vorsichtsmaßnahme soll den Teilnehmern die Sicherheit vermitteln, sich dem Feedback ohne Rechtfertigungszwang entziehen zu können, wenn die subjektiv empfundene Belastung zu groß wird. Die Erfahrung hat gezeigt, daß allein das Vorhandensein dieser Möglichkeit bewirkt, daß sie kaum in Gebrauch genommen wird.

Bei der Auswertung selbst gilt die Regel, daß keine retrospektive Kritik erlaubt ist. Die Trainierenden sollen nicht in die Situation gebracht werden, sich verteidigen zu müssen. Statt dessen wird jeder, der sich zum Verhalten der Trainierenden äußern will, aufgefordert, Verhaltensalternativen sofort zu demonstrieren (vgl. ZIFREUND, W. 1966, S. 39). Dadurch wird eine Atmosphäre des "Miteinander" gefördert und Konkurrenzdenken abgebaut, zumal alle, auch die Ausbilder, im Laufe der Versuchsreihen die Rolle des Analysanden einnehmen. Ergänzendes persönliches verbales Feedback findet auf der Basis kollegialer Hilfestellung statt. Um den Trainierenden diese Funktion von (hilfreichem) Feedback (vgl. ANTONS 1973, S. 108 ff.) zu verdeutlichen, wird dies explizit thematisiert.

Auswertungsgesichtspunkte. Soll Video-Konfrontation zum erwünschten Erfolg (Verhaltensänderung) führen, dann ist "psychologische Sicherheit" allein nicht ausreichend. Die Trainierenden müssen darüberhinaus Hilfestellung erhalten, wie sie mit der Informationsmenge, die die Wiedergabe der Videoaufzeichnung bietet, umgehen können. Andernfalls ist, wie viele Untersuchungen gezeigt haben, Verhaltensänderung nicht zu erwarten (vgl. FULLER, MANNING 1973, S. 493).

Die Prozedur der Auswertung der Trainingsversuche stellt Gesichtspunkte vor, unter denen die Videoaufzeichnungen in der Gruppe angesehen und angehört werden. Zunächst wird herausgearbeitet, was die jeweiligen Trainierenden mit

ihrem Verhalten erreichen wollten. Das Video-Feedback konfrontiert sie mit ihrem tatsächlich gezeigten Verhalten und dessen Wirkung auf die Gruppenteilnehmer. Darüber hinaus erhalten die Trainierenden verbales Feedback von den Gruppenteilnehmern und erfahren dadurch, was ihre Aktivitäten in der Gruppe ausgelöst haben. Walther Zifreund betont die Bedeutung solch "qualitativer Rückmeldung über die tatsächliche Wirkung des Lehrerverhaltens" (beim Training des Lehrerverhaltens; ZIFREUND, W. 1983b, S. 33 f.). Die Konfrontation durch Video- und verbales Feedback mündet in einen Prozeß der Klärung bezüglich der Verhaltensziele, welche die Grundlage für die Entwicklung und sofortige Demonstration von Verhaltensalternativen darstellen. Francis Fuller und Brad A. Manning vermuten, daß Video-Feedback für den Aufbau von Verhaltenskompetenz dann besonders wirksam ist, wenn die Konfrontation mit eingefahrenen Verhaltensmustern mit dem Feedback von Peers, der Entwicklung konkreter Alternativen und der Gelegenheit zum Üben mit erneutem Feedback gekoppelt ist (FULLER, MANNING 1973, S. 505). Diese Vermutung ließ sich in der Zwischenzeit auch experimentell bestätigen (vgl. KLINZING-EURICH, KLINZING 1985).

Die Kriterien, die für wirksames verbales Feedback (z.B. ANTONS 1973, S. 110) gelten, sind erst recht für Feedback, das auf der so viel mehr "unter die Haut gehenden" Konfrontation mit Video-Aufzeichnungen beruht, von Bedeutung (vgl. FULLER, MANNING 1973, S. 497 f.). Aus diesem Grund sind die Auswertungsgesichtspunkte so abgefaßt, daß sich die Auswertung auf konkret realisierbare Erweiterung von Handlungskompetenz konzentriert. Die Prozedur sieht vor, daß die Trainierenden bei jeder Verhaltensalternative Rückmeldung geben, inwieweit sie diese für akzeptabel halten. Damit soll gewährleistet werden, daß die Analyse der Video-Aufzeichnung für die jeweiligen Trainierenden angemessen und hilfreich verläuft und nicht über deren Köpfe hinweggeht.

Selbstevaluation. Die Trainierenden durchlaufen täglich die Auswertungsprozedur von Videoaufzeichnungen ihrer Trainingsversuche. Neben der Gelegenheit zu intensivem Üben wird dadurch gewährleistet, daß jeder Teilnehmer laufend Rückmeldung über seinen individuellen Lernfortschritt erhält. Nach Carl R. Rogers handelt es sich hierbei um ein wichtiges Mittel, um selbstverantwortetes Lernen zu fördern:

"Eines der Hauptmittel, durch das selbstinitiiertes Lernen auch zu verantwortlichem Lernen wird, besteht darin, die eigene Arbeit selbst zu bewerten. Nur wenn der einzelne die Verantwortung für die Entscheidungen übernehmen muß, welche Kriterien ihm wichtig sind, welche Ziele er zu erreichen versucht und bis zu welchem Grad er sie erreicht hat, lernt er wirklich, Verantwortung für sich und für die Richtungen zu übernehmen, in die er sich bewegt. Aus diesem Grund scheint es wichtig zu sein, daß Selbstbeurteilung in einem gewissen Ausmaß in jeden Versuch eingebaut wird, bei dem eine erfahrungsorientierte Art des Lernens gefördert werden soll." (ROGERS 1974a, S. 145 f.)

Diese These läßt sich auch empirisch untermauern: Gisela Klinzing-Eurich und Hans Gerhard Klinzing kommen aufgrund einer Reihe von Untersuchungen zu dem Ergebnis, daß bei der Revision bzw. Neuentwicklung von Trainingsmaterialien versucht werden sollte, die Trainierenden Instrumente und Kriterien zusammenstellen bzw. entwickeln zu lassen, um den Lernerfolg hinsichtlich der eigenen Lernziele auszuwerten: sowohl während des Kurses, nach Beendigung eines Übungsabschnittes, als auch am Kursende, in einer dem jeweiligen Erstversuch (Diagnoseversuch) vergleichbaren Situation (KLINZING-EURICH, KLINZING 1981, S. 310).

3.6. Zur Situation der Ausbilder

Das Trainingsprogramm ist so konzipiert, daß die Ausbilder aufgrund ca. 10-stündiger Einarbeitungs- und Vorbereitungszeit in der Lage sind, das Training anhand des "Trainingsmaterials" (Anhang 1, S. 191 ff.) durchzuführen. Eine weitergehende Schulung ist nicht vorgesehen. Vermutlich hängt es jedoch nicht zuletzt von Vorkenntnissen und trainingsbezogenen Vorerfahrungen der Ausbilder ab, inwieweit es ihnen gelingt, die schriftlichen Instruktionen des "Trainingsmaterials" in die Tat umzusetzen. Die bisherigen Erfahrungen damit (siehe S. 113 f.) sind nur bedingt übertragbar, da das Trainingsprogramm, wie in Kapitel 3.1.3. (siehe S. 53 f.) gezeigt, Teil eines Ausbildungskonzepts ist und die Ausbilder ihre vorausgegangenen Erfahrungen als Tutoren mit einbringen. Möglicherweise können sie deshalb mit einer so kurzen Einarbeitungszeit zurecht.

Die Funktionen der Ausbilder lassen sich folgendermaßen charakterisieren:

- Als "Organisatoren und Initiatoren" sind die Ausbilder während des Trainingsprogramms zunächst für propädeutische Maßnahmen zuständig: Sie bereiten die Räumlichkeiten vor (z.B. Arrangement der Stühle), führen die Teilnehmer in die Gerätebedienung ein, überwachen die Handhabung der Video-Technik etc. Darüberhinaus sind sie für die Detailplanung und für die Umsetzung der schriftlichen Instruktionen des Trainingshandbuchs verantwortlich.
- Als "Informanten" stellen die Ausbilder der Gruppe theoretische Informationen bezüglich Gruppendynamik und sozialpsychologischer Fragen in Form von Kurzreferaten und "Papers" zur Verfügung (siehe Kapitel 3.4.5., S. 88).
- Als "Beobachter" leitet jeweils ein Ausbilder die Trai-

ningsversuche sowie anschließende Feedback- und Auswertungsrunden.

- Als "Verhaltensmodell" demonstrieren sie bei der Auswertung der Trainingsversuche den "prospektiven Diskussionsstil" (vgl. UTTENDORFER 1976, S. 272).
- Als "Gruppenmitglieder" führen auch die Ausbilder Trainingsversuche (Alternativversuche, "Kritische Situationen") durch. Somit soll einer Gefahr entgegengewirkt werden (auf die Walther Zifreund wiederholt hingewiesen hat, z.B. 1983b, S. 35 ff.), wenn Ausbilder retrospektive Verbalkritik üben, die zu nichts verpflichtet, ohne die eigene Kompetenz in überprüfbarer Form zur Diskussion zu stellen: Autoritätskonflikte zwischen "Trainierten" und "Trainern", die sich einer Konfrontation unter Berufung auf ihren Status immer entziehen können, sind damit gewissermaßen vorgegeben. Exponieren sich dagegen alle, kommt demjenigen "Autorität" zu, der sein Können tatsächlich unter Beweis stellt.

Die Gruppe übernimmt Supervisorenfunktion, sobald sie einen prospektiven Diskussionsstil gelernt hat. Hierbei geben die Ausbilder Hilfestellung, indem sie anhand des "Trainingsmaterials" geeignete "Spielregeln" einführen, die jedoch für Ausbilder und Teilnehmer gleichermaßen gelten. Dadurch wird einer "Konsumentenhaltung" seitens der Teilnehmer gegengesteuert und die Kompetenz der ganzen Gruppe genutzt.

3.7. Zusammenfassung von Kapitel 3

In Kapitel 3 habe ich den theoretischen Bezugsrahmen der vorliegenden Arbeit abgesteckt

Ausgangspunkt der Überlegungen war die Ausbildungssituation von Pädagogik-Studenten an der Universität zum Thema Gruppenleitung/Gruppendynamik. Als Alternative zu herkömmlichen, traditionellen Lernformen wurden handlungsorientierte Ausbildungskonzepte gefordert. Es wurde darauf hingewiesen, daß das Microteaching(Microtraining)-Konzept dieser Forderung in hohem Maße gerecht wird und sich in der Lehrerausbildung bewährt hat. Deshalb liegt auch dem hier vorgestellten Trainingsprogramm dieses Konzept zugrunde.

Anhand der Entwicklungsgeschichte des Trainingsprogramms wurde verdeutlicht, welche konkreten Schritte unternommen wurden, um ein handlungsorientiertes Ausbildungsverfahren anzubieten: Zunächst handelte es sich um ein unspezifisches Konzept, das sich an Pädagogik-, Psychologie- und Theologiestudenten aller Semester richtete. In der Folge wurde das Trainingsprogramm weiterentwickelt und in die Tutorenausbildung eines viersemestrigen Ausbildungskonzepts für Pädagogik-Studenten zum Thema "Beratung" integriert.

In einer Vorstudie wurden mittels einer Fragebogenaktion Daten über Auswirkungen des Trainingsprogramms erhoben. Die Auswertung dieser Vorstudie ergab Hinweise auf einen Lerneffekt der Teilnehmer: Das Trainingsprogramm scheint die Gruppenleiterkompetenz von Tutoren zu verbessern.

Die von mir durchgesehenen Modelle von Gruppenleitung sind alle in hohem Maße anwendungsbezogen. Da eine empirische Überprüfung der Möglichkeiten und Grenzen dieser Modelle leider noch in den Anfängen steckt, ließ dies den Versuch, ein Konzept von Gruppenleitung zu formulieren, problematisch erscheinen. Deshalb wurde das Aufgabenfeld

eines Gruppenleiters in erster Linie unter pragmatischen, an Plausibilität orientierten Gesichtspunkten formuliert. Folgende fünf Dimensionen dienen zur Charakterisierung dieses Aufgabenfeldes: 1. Ausdruck von Wertschätzung und emotionaler Zuwendung; 2. Vorgeben von Strukturen; 3. Vermittlung von Sachinformation; 4. Persönliche Wirkung; 5. Kooperation mit dem Co-Leiter.

Als Trainingsziel wurden bezüglich dieser fünf Dimensionen qualitative Verbesserungen erwartet. Es wurde darauf verzichtet, daraus einzelne zu trainierende Skills abzuleiten. Stattdessen sieht das Trainingsprogramm ein Verfahren vor, mit Hilfe dessen die Teilnehmer individuelle Lernziele selbst entwickeln.

Eine Beschreibung der konstitutiven Elemente des Trainingsprogramms veranschaulichte die Verfahren, die dabei zur Anwendung kommen. Mehrere Versuchsreihen stehen im Vordergrund: Die Erstversuche dienen der Analyse des "Ist"-Zustandes und der Formulierung von Lernzielen ("Soll"-Zustand); in den Alternativversuchen geht es um das Demonstrieren und Einüben von Verhaltensalternativen, die bei der Auswertung der Erstversuche entwickelt wurden; bei der Versuchsreihe "Kritische Situationen" steht das Trainieren von Gruppenleiterinterventionen unter erschwerten Bedingungen im Mittelpunkt; die Zweitversuche sollen den Teilnehmern ermöglichen, den individuellen Lernfortschritt zu überprüfen. Diese Versuchsreihen werden ergänzt durch spezifische Übungsarrangements und "Theorieeinheiten", bei denen die Vermittlung von Information im Vordergrund steht.

Die zentralen methodischen Grundsätze lassen sich auf das Microteaching-Konzept zurückführen. Wie in Kapitel 2 (siehe S. 12 ff.) gezeigt wurde, haben verschiedene methodische Elemente aus Verfahren der angewandten Gruppendynamik auch Eingang in das vorliegende Trainingsprogramm gefunden. Dies wurde dargestellt, durch theoretische Überlegungen und durch Ergebnisse verschiedener empirischer Untersuchungen begründet und diskutiert.

Abschließend wurde die Situation der Ausbilder im Rahmen des Trainingsprogramms dargelegt und erörtert.

Empirischer Teil

4. Untersuchungsbericht

4.1. Ziel der Untersuchungen

Ziel der Untersuchung ist, Effekte des von mir entwickelten Trainingsprogramms zu überprüfen. Im Kapitel 3.3. habe ich als zentrales Trainingsziel die "Erweiterung von Handlungskompetenz als Gruppenleiter" (S. 79) bezeichnet. Spezifische Trainingsziele werden nicht vorgegeben, die Teilnehmer erarbeiten sich individuelle Lernziele selbst. Ein Trainingserfolg ("erweiterte Handlungskompetenz") muß sich jedoch in einer qualitativen Verbesserung des Gruppenleiterverhaltens, bezogen auf die "Fünf Dimensionen des Aufgabenfelds eines Gruppenleiters" (siehe Kapitel 3.2.2., S. 67 ff.), niederschlagen. Das Ziel der Untersuchungen ist also, folgender Frage nachzugehen:

Gibt es Hinweise auf qualitative Verbesserungen im Gruppenleiterverhalten der Teilnehmer als Effekte des Treatments (Trainingsprogramm)?

4.2. Untersuchungsgegenstand

Gegenstand der Untersuchung sind zwei Kompaktkurse, die auf der Grundlage des Trainingsprogramms am Institut für Erziehungswissenschaft II, Arbeitsbereich: Zentrum für Neue Lernverfahren (Neue Lernverfahren/Unterrichtstechnologie) der Universität Tübingen durchgeführt wurden:

- Kurs 1 vom 3.-6. Januar 1985 (Untersuchung 1)
- Kurs 2 vom 14.-17. Juni 1985 (Untersuchung 2).

Bis auf wenige, unerhebliche Abweichungen hielten sich die Trainingsgruppen an das von mir entwickelte und im "Trainingsprogramm für Tutoren. Trainingsmaterial" (siehe Anhang 1, S. 191 ff.) dokumentierte Design. Dies wurde anhand von detaillierten Arbeitsprotokollen überprüft. Die Kurse waren Bestandteil einer einsemestrigen Tutorenausbildung innerhalb des Ausbildungskonzeptes "Beratungspraxis", das ebenfalls am o.g. Institut durchgeführt wird. Die Einbindung des von mir entwickelten Trainingsprogramms in das Ausbildungskonzept "Beratungspraxis" habe ich bereits beschrieben (siehe S. 52 ff.). Ca. 6 Wochen, nachdem die Teilnehmer das "Trainingsprogramm für Tutoren" durchlaufen hatten, führten sie zu zweit ein 10-tägiges Tutorium durch.

Die Teilnehmer trainierten je Kurs in zwei Trainingsgruppen, die jeweils von drei Ausbildern betreut wurden (ehemalige Tutoren, die kurz vor oder nach dem Examen stehen). Diese Ausbilder erhielten das "Trainingsprogramm für Tutoren" ca. 4 Wochen vor Beginn des Trainings, um sich einzuarbeiten. Wenige Tage vor dem Training fanden jeweils ca. 2-stündige Besprechungen statt, bei denen die Ausbilder Gelegenheit hatten, Fragen bezüglich des "Trainingsprogramms für Tutoren" mit mir als dem Verfasser zu klären. Obwohl sich diese Fragen auch alle anhand des "Trainingsprogramms" hätten beantworten lassen, schien diese "Fragestunde" nach meiner Beobachtung den Ausbildern sichtbar "den Rücken zu stärken".

Während des Kurse war ich für die Ausbilder ständig erreichbar, um bei Schwierigkeiten im Zusammenhang mit dem Trainingsprogramm mit Rat und Tat zur Seite zu stehen. Ich wurde allerdings in beiden Kursen lediglich in Anspruch genommen, um technische Pannen zu beheben (Auswechseln einer defekten Video-Kamera, Reinigen von Video-Köpfen etc.).

4.2.1. Auswahl der Teilnehmer

Da die Teilnehmerzahl aus organisatorischen Gründen (vgl. WEISBACH 1985 Bd. 1, S. 137 f.) je Kurs auf zwölf beschränkt ist, ergab sich für die Teilnehmer von Kurs 1 das Problem, aus 20 Interessenten eine sinnvolle Auswahl zu treffen. Dabei hat sich ein standardisiertes Interview der Anwärter mit drei leitenden Projektmitarbeitern bewährt. Da das Verfahren an anderer Stelle detailliert beschrieben wird (WEISBACH 1985, Bd. I, S. 141 ff.), beschränke ich mich darauf, es in seinen wesentlichen Zügen kurz zu referieren.

Die Interviews stützten sich auf Punkt II., 4. der "Regelungen des Deutschen Arbeitskreises für Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik", der sich auf die Trainerausbildung und den Trainerstatus bezieht (DÄUMLING 1973, S. 154 f.):

- "4. Die Auswahl von Traineranwärtern soll insbesondere folgende Kriterien berücksichtigen:
- a) differenzierte Selbst- und Fremdwahrnehmung
 - b) emotionale Stabilität und adäquate Ausdrucksfähigkeit
 - d) Rollenflexibilität" (DÄUMLING 1973, S. 155)

In den Interviews wurde abgeklärt, inwieweit sich die Bewerber auf die anstehenden Ziele und Aufgaben als Tutor einließen bzw. bereits vorab damit auseinandergesetzt hatten. Darüberhinaus wurden formale Kriterien geprüft: Bevorzugt wurden Studenten mit Hauptfach Pädagogik oder Psychologie. Bewerber am Ende ihres Studiums erhielten eher einen Ausbildungsplatz. Vorausgesetzt wurde in jedem Fall Vordiplom, Zwischenprüfung oder abgeschlossene Berufsaus-

bildung.

Ursprünglich war beabsichtigt, dieses Auswahlverfahren auch bei den Teilnehmern von Kurs 2 einzusetzen. Da sich jedoch nur zwölf Interessenten meldeten, wurde darauf verzichtet. Überprüft wurde lediglich, ob die formalen Kriterien (Vordiplom oder Zwischenprüfung bzw. Berufsausbildung) vorliegen.

4.2.2. Teilnehmerzusammensetzung

	Kurs 1	Kurs 2
Geschlechterverteilung		
weiblich	10	7
männlich	2	5
Durchschnittsalter	28,7	27,8
Standardabweichung	5,93	4,41
Jüngster Teilnehmer	24	23
Ältester Teilnehmer	45	38
Zusammensetzung nach Studienfächern:		
Pädagogik, Diplom	5	7
Pädagogik, Magister	1	-
Pädagogik, Aufbaustudium	1	-
Psychologie, Diplom	3	3
Humanmedizin	1	-
Berufsausbildung:		
Krankenschwester	1	-
grad. Soz.päd.	-	1
Sport, Germanistik: Lehramt	-	1

Die Teilnehmerzusammensetzung läßt sich folgendermaßen zusammenfassen:

- In Kurs 2 ist die Geschlechterverteilung annähernd ausgeglichen, in Kurs 1 dagegen nicht.
- Das Durchschnittsalter ist in beiden Kursen annähernd gleich, in Kurs 2 scheint die Alterszusammensetzung jedoch homogener zu sein als in Kurs 1.
- In beiden Kursen sind mehr als die Hälfte der Teilnehmer Pädagogik-Studenten. Die meisten Teilnehmer lassen sich in beiden Kursen in die Gruppe der Pädagogik- und Psychologiestudenten zusammenfassen (83 %).

4.3. Untersuchungsinstrumente

4.3.1. Verhaltenstest

Die Verhaltenstests sind integrale Bestandteile des "Trainingsprogramms für Tutoren": Die "Vortests" werden am ersten Trainingstag als "Diagnoseversuche" durchgeführt, die "Nachtests" als "Versuche zur Selbstevaluation" am letzten Trainingstag (vgl. KLINZING 1982, S. 103). Statt der Bezeichnung "Vortest" und "Nachtest" habe ich im "Trainingsprogramm für Tutoren" die Termini "Erstversuch" und "Zweitversuch" gewählt, weil sie die damit verbundene didaktische Zielsetzung besser wiedergeben. Das Wort "Test" dagegen erinnert an Prüfung.

Vortest ("Erstversuch"; vgl. Anhang 1, S. 201 ff.). Bei dem von mir entwickelten Kursdesign führen die Teilnehmer vor den "Erstversuchen" ein Rollenspiel durch (siehe Anhang 1: "Entscheidungsübung 'Tutorenrolle'", S. 235 ff.), das zum Ziel hat, in die Problematik des Leitens von Kleingruppen einzuführen. Die Trainierenden werden mit typischen Rollenmustern konfrontiert und reflektieren "wichtige Eigenschaften eines Tutors". Nach der Auswertung des Rollenspiels werden Feedback-Regeln eingeführt und diskutiert, damit die Teilnehmer nicht "blind" in die Diagnoseversuche gehen, sondern bereits reflektiert haben, was sinnvolles Gruppenleiterverhalten bedeutet. Andernfalls wäre der Einwand nicht von der Hand zu weisen, "man hätte den Teilnehmern ja nur sagen müssen, wie sie sich verhalten sollen, und sie hätten ebenso qualifiziertes Verhalten wie im Zweitversuch an den Tag gelegt" (Instruktionseffekt).

Die Vortests bestehen aus zehnminütigen Trainingsversuchen: Nach fünfzehnminütiger Vorbereitungszeit sollen die Teilnehmer zusammen mit einem Mittrainierenden die

Trainingsgruppe leiten. Der Versuch wird mit Video aufgezeichnet¹⁾. Die Teilnehmer erhalten folgende Instruktion:

"Was soll während des Erstversuchs inhaltlich passieren?

Das jeweilige Tutorenpaar wählt eine Übung zum Thema Beratung und führt diese in der Gruppe durch. Aufgabe der Tutoren ist, in sinnvoller Zusammenarbeit der Gruppe klarzumachen, um was es in der Übung geht, wie sie aussehen soll und die Gruppe, soweit die vorgesehene Zeit reicht, hilfreich zu begleiten. Dabei ist von größter Wichtigkeit, daß die Instruktion, die die Tutoren geben, sich an der tatsächlich anwesenden Gruppe orientiert ... Die Teilnehmer sind sie selbst und spielen nicht eine imaginäre ... Trainingsgruppe! Nach zehn Minuten wird der Versuch von einem der Tutorenausbilder abgebrochen. Es ist nicht erforderlich, daß die Übung innerhalb der zur Verfügung stehenden Zeit 'zu Ende gebracht' wird (es sei denn, die Tutoren haben sich das explizit vorgenommen).

Das Thema sollte so gewählt sein, daß die Tutoren auch Gelegenheit haben, während der zur Verfügung stehenden zehn Minuten 'zum Zug zu kommen'." (Es folgen einige Themenvorschläge.) (Anhang 1, S. 202 f.)

Da die Trainierenden schon oft als Teilnehmer "Übungen zum Thema Beratung" mitgemacht haben, stellt es für sie kein inhaltliches Problem dar, eine dieser Übungen auszuwählen und entweder aus der Erinnerung heraus oder mit Hilfe von zur Verfügung gestelltem Material anzuleiten.

Nachtest ("Zweitversuch", vgl. Anhang 1, S. 223 ff.). Die Nachtests bestehen aus zehnminütigen Trainingsversuchen, nach fünfzehnminütiger Vorbereitungszeit zusammen mit dem gleichen Partner wie beim "Erstversuch" die (parallel trainierende,) fremde Trainingsgruppe zu leiten. Der Versuch wird mit Video aufgezeichnet¹⁾. Die Teilnehmer erhalten folgende Instruktion:

"Was soll während des Zweitversuchs inhaltlich passieren?

Hierin orientiert sich der Zweitversuch am Erstversuch: Die Tutoren sollen ein vergleichbares Thema wie beim Erstversuch nach zwei Tagen Training vor einer fremden Gruppe noch einmal durchspielen. Auch hierbei gilt: Das Thema soll ... so gestellt sein, daß es der tatsächlich anwesenden Gruppe angemessen ist." (Anhang 1, S. 224)

Aus zwei Gründen mußten die Teilnehmer die "Zweitversuche" vor der fremden Trainingsgruppe durchführen:

- Der im Laufe des Trainings entstandene "Bekanntheitsgrad" sollte auf ein Minimum reduziert werden, um eine den "Erstversuchen" vergleichbare Situation zu schaffen.

¹⁾ Sitzarrangement, Aufnahmestandort und -winkel werden vorgegeben, um die Testsituation möglichst weitgehend zu standardisieren.

- Die eigene Trainingsgruppe ist, da sie die Auswertung der "Erstversuche" miterlebt hat, für einen Wiederholungsversuch mit gleicher Themenstellung für eine realistische Trainingssituation "verdorben" (vgl. ZIFREUND, W. 1983b, S. 18). Wegen der großen Bedeutung der Wirklichkeitsnähe der Trainingsversuche muß in Kauf genommen werden, daß durch die fremde Gruppe eine Reihe unkontrollierter Faktoren eingebracht werden (siehe auch Kapitel 4.3.1.4., S. 132 ff.).

Versuchsplan. Beiden Untersuchungen liegt ein Versuchsplan mit Vortest/Nachtest-Vergleich ohne Kontrollgruppe zugrunde. Übersicht über die Testungen:

Vortest (Erstversuch) - Training - Nachtest (Zweitversuch)
(Vortest und Nachtest sind Bestandteil des Trainings.)

Auf eine Kontrollgruppe mußte verzichtet werden, weil dies bedeuten würde, die Anzahl der auszubildenden Tutoren zu verdoppeln, um zwei durch Zufall zustande gekommene Gruppen, die Versuchsgruppe und die Kontrollgruppe, zu bilden. Die organisatorisch-technischen Möglichkeiten des Projekts "Beratungspraxis" lassen es jedoch nicht zu, im Semester mehr als zwölf Tutoren auszubilden.

Ein Versuchsplan mit Vor- und Nachuntersuchung an einer Gruppe wurde von Donald T. Campbell und Julian C. Stanley als "'schlechtes Beispiel'" einer, wenn auch weitverbreiteten, Versuchsanordnung in der pädagogischen Forschung angeführt und als "vorexperimentell" abqualifiziert (CAMPBELL, STANLEY 1970, Sp. 463 ff.). Allerdings mehrten sich in letzter Zeit die Stimmen, die solch ein rigoroses Urteil nicht mehr ohne weiteres akzeptieren. Hans Gerhard Klinzing faßt die Situation folgendermaßen zusammen:

"Es scheint sich - mit Recht - immer mehr eine Auffassung durchzusetzen, wonach es in erster Linie darauf ankomme, auf möglichst viele Arten Erkenntnisse zu erzielen oder zu sichern, sei dies nun in nicht-experimenteller Forschung, in Fallstudien oder in Experimenten mit unzulänglichen oder gut kontrollierten Anordnungen. Allerdings geschieht dies in dem Bewußtsein, daß in die Schlußfolgerungen aus den unterschiedlichen Anordnungen nicht ein gleicher Grad von Vertrauen gesetzt werden kann." (KLINZING 1982, S. 104 f.)

Nun liegt mir nichts ferner, als die Schwächen des von mir gewählten Untersuchungsdesigns kaschieren zu wollen.

Die aufgrund des vorliegenden Versuchsplans gewonnenen Daten besitzen die Qualität von "Hinweisen", jedoch nicht von wissenschaftlichen "Beweisen", da es sich um keine echten Experimente handelt. Es erscheint mir jedoch sinnvoll zu diskutieren, welche der möglichen Alternativhypothesen tatsächlich plausibel sind. Nicht kontrollierte Alternativhypothesen, welche die Validität meiner Ergebnisse in Frage stellen, werde ich in Kapitel 4.3.1.4. (S. 132 ff.) diskutieren. Diese zu kontrollieren, wird die Aufgabe zukünftiger Untersuchungen sein.

4.3.1.1. Erfasste Verhaltensmerkmale: Rating-Analyse, Fragestellungen

Die Videoaufzeichnungen der Vor- und Nachtests (Kurs 1 und Kurs 2) wurden von zwei intensivtrainierten Beobachtern anhand von 16 Rating-Skalen eingeschätzt. Diese Skalen sind so konzipiert, daß sie das Gruppenleiter-Verhalten der einzuschätzenden Personen möglichst breit erfassen.

Übersicht über die Rating-Skalen:

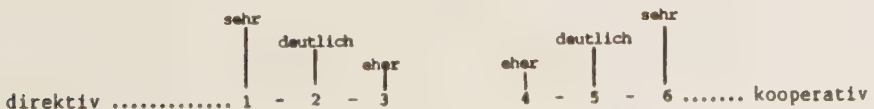
1. Direktiv - kooperativ
2. Verschlissen - offen
3. Verständnislos - verständnisvoll
4. Herabsetzend - ermutigend
5. Ausweichend - strukturierend
6. Planlos - systematisch
7. Unbeweglich - flexibel
8. Vage - konkret
9. Weitschweifig - prägnant
10. Langweilig - anregend
11. Schlaff - lebhaft
12. Nicht ansprechend - ansprechend
13. Unruhig - ausgeglichen
14. Unsicher - selbstbewußt
15. Pessimistisch - optimistisch

Eine Beschreibung der Skalen anhand von Kurzbeispielen ist im Anhang 2 (S. 253 ff.) zu finden.

Die Skalen wurden in Anlehnung an ein von David G. Ryans entwickeltes Beobachtungsinstrument von Lehrerverhalten (RYANS 1960, S. 86 ff.) ausgearbeitet: Die Skalen 1-7 und 10-15 wurden übernommen und ins Deutsche übersetzt. Die Skalen 8, 9, 16 habe ich selbst entwickelt. Die 16 Skalen wurden so konstruiert, daß sie die "Fünf Dimensionen des Aufgabenfelds eines Gruppenleiters" (siehe Kapitel 3.2.2., S. 67 ff.) inhaltlich abdecken:

- Die Skalen 1 bis 4 lassen sich der Dimension 1: "Ausdruck von Wertschätzung und emotionaler Zuwendung" zuordnen;
- die Skalen 5 bis 7 beziehen sich auf die Dimension 2: "Vorgeben von Strukturen";
- die Skalen 8 bis 10 erfassen die Dimension 3: "Vermittlung von Sachinformation";
- die Skalen 11 bis 15 beziehen sich auf die Dimension 4: "Persönliche Wirkung";
- die Skala 16 erfaßt die Dimension 5: "Kooperation mit dem Co-Leiter".

David G. Ryans verwendete für sein Verfahren siebenstufige Schätzskalen, wobei "1" bzw. "7" den beiden Polen jeder Skala zugeordnet wurden und "4" eine durchschnittliche oder neutrale Ausprägung der jeweiligen Skala repräsentierte (RYANS 1960, S. 92). Beim vorliegenden Verfahren kamen dagegen sechststufige Schätzskalen zum Einsatz: Eine geradzahlige Anordnung von Schätzstufen hat den Vorteil, daß die mittlere Stufe wegfällt. Dadurch soll erreicht werden, daß sich die Beobachter tatsächlich "entscheiden" und nicht aus "Bequemlichkeit" die Mitte ankreuzen. Am Beispiel der Skala 1 soll demonstriert werden, wie dem jeweiligen Ausprägungsgrad einer Skala numerische Werte zugeordnet werden:



Die ausführliche Anweisung, wie die Beobachter beim Einschätzen vorzugehen haben, ist in der "Anleitung für die Rater" im Anhang 2 (siehe S. 251 f.) zu finden.

Die vorliegenden Schätzskalen waren auch Grundlage eines "Fragebogens zur Tutoren-Fremdeinschätzung" und eines "Fragebogens zur Tutoren-Selbsteinschätzung". Diese Fragebögen wurden bei den Teilnehmern von Kurs 1 eingesetzt.

Die Fragebögen zur Tutoren-Fremdeinschätzung wurden am Ende der 10-tägigen Tutorien, welche die Teilnehmer 6 Wochen nach dem "Trainingsprogramm für Tutoren" durchführten, den Teilnehmern der Tutorien vorgelegt: Sie sollten anhand der Schätzskalen ihre Tutoren beurteilen.

Um Ermüdungserscheinungen bei solch "intuitiven Ratern" (vgl. LANGER, SCHULZ VON THUN 1974, S. 54 f.), die ja nicht trainiert wurden, vorzubeugen, wurde die Reihenfolge der Skalen nach dem Zufallsprinzip angeordnet und die Polarität umgedreht.

Jeder der 12 Tutoren wurde von 6 Teilnehmern eingeschätzt. Dadurch liegen je Skala 72 Daten vor. Bei allen Skalen liegen die Mediane zwischen 5 ("deutlich") und 6 ("sehr"): Dieses einheitliche Ergebnis legt die Vermutung nahe, daß der Fragebogen in der vorliegenden Form kaum geeignet erscheint, mit Hilfe untrainierter Beobachter Gruppenleiterverhalten zu messen.

Jeder der 12 Tutoren mußte sich im "Fragebogen zur Tutoren-Selbsteinschätzung", der analog zum "Fragebogen zur Tutoren-Fremdeinschätzung" aufgebaut ist, selbst einschätzen. Die Auswertung dieser Fragebögen ergibt ein ähnlich einheitliches Bild wie die Auswertung der Fragebögen zur Fremdeinschätzung. Auffallend ist lediglich, daß sich die Tutoren im Vergleich zur Fremdeinschätzung eher etwas schlechter einschätzten, "ihr Licht unter den Scheffel stellten".

Auch die Tutorenausbilder wurden auf diese Weise von den Tutoren, die sie ausgebildet hatten, eingeschätzt und schätzten sich parallel dazu selbst ein. Die Auswertung dieser Fragebögen ergab ähnliche, wenig aussagekräftige

Ergebnisse.

Die Stellungnahmen aller Befragten ließen deutlich werden, daß sich die meisten nur wenig unter den Begriffspaaren, welche die Skalen charakterisieren sollten, vorstellen konnten. Im Zweifelsfalle wurde dann eben, um den Tutoren bzw. Tutorenausbildern "gutes Feedback" zu geben, in Richtung des "positiven Pols" angekreuzt.

Die oben beschriebenen Erfahrungen führten dazu, auf eine ausführliche Auswertung und Dokumentation dieser Fragebogenaktion zu verzichten und den Versuch, die Schätzskalen von untrainierten Beobachtern bearbeiten zu lassen, fallen zu lassen. Bei den Teilnehmern von Kurs 2 wurden diese Fragebögen nicht mehr eingesetzt. Dennoch erschien es mir sinnvoll zu sein, solch einen "Holzweg" zu dokumentieren, ergeben sich doch unter Umständen für zukünftige Untersuchungen wertvolle Hinweise daraus.

Zunächst bot sich an, die Daten der Schätzskalen auf der Grundlage der Faktorenanalyse, die David G. Ryans gerechnet hat, zusammenzufassen. Bei näherem Hinsehen schien mir dieses Vorgehen jedoch nicht zulässig zu sein:

- Möglicherweise haben die Skalen durch die Übersetzung ins Deutsche Bedeutungsverschiebungen erfahren, die sich dann auch auf die Zusammensetzung der 3 Ryansschen Faktoren auswirken müßte.
- Der gleiche Einwand läßt sich aus der Tatsache ableiten, daß von den 22 Skalen Ryans' nur 13 Skalen übernommen und drei weitere hinzugefügt wurden.
- Ryans' Verfahren bezieht sich auf die Untersuchung von Lehrereigenschaften. Möglicherweise ergeben sich bei der Analyse von Gruppenleiterverhalten andere Faktorenkonstellationen.

Die Möglichkeit, auf der Grundlage der eigenen Daten eine Faktorenanalyse zu rechnen, verbot sich aufgrund des zu

kleinen Stichprobenumfangs. Aus diesen Gründen habe ich mich entschlossen, jede der 16 Schätzskalen getrennt zu verrechnen und zu interpretieren.

Fragestellungen:

Bezogen auf die in den Vor- und Nachtests erhobenen Verhaltensmerkmale wurde für jede einzelne der 16 Schätzskalen folgende Fragestellung formuliert:

Ergibt sich ein signifikanter Zuwachs von Vor- zu Nachtest?

Mit dieser Fragestellung sollen Hinweise auf Trainingseffekte gewonnen werden.

Bezogen auf die in den Vortests von Kurs 1 und den Vortests von Kurs 2 erhobenen Verhaltensmerkmale wurde für jede einzelne der 16 Schätzskalen folgende Fragestellung formuliert:

Ergibt sich ein signifikanter Unterschied zwischen dem Vortest von Kurs 1 und dem von Kurs 2?

Bezogen auf die in den Nachtests von Kurs 1 und den Nachtests von Kurs 2 erhobenen Verhaltensmerkmale wurde für jede einzelne der 16 Schätzskalen folgende Fragestellung formuliert:

Ergibt sich ein signifikanter Unterschied zwischen dem Nachtest von Kurs 1 und dem von Kurs 2?

Mit den beiden letzten Fragestellungen soll die Vergleichbarkeit der beiden Kurse überprüft werden.

Da es sich beim vorliegenden Versuchsplan nicht um eine echte experimentelle Anordnung handelt, habe ich auf die Formulierung von Null- und Alternativhypothesen verzichtet.

4.3.1.2. Statistische Verfahren

Wahl des Signifikanzniveaus. Im allgemeinen werden Ergebnisse, die sich mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit von $P \leq 0,05$ sichern lassen, als "signifikant" bzw. "statistisch signifikant" bezeichnet (vgl. SACHS 1978, S. 96). Einschränkend bemerkt jedoch Lothar Sachs:

"Ist der Stichprobenumfang klein, dann sollte das Signifikanzniveau nicht zu klein sein, da sowohl die kleine Stichprobe als auch ein kleines Signifikanzniveau sich durch unerwünschte Senkung der Teststärke bemerkbar machen." (SACHS 1978, S. 104)

Für Untersuchungen mit Erkundungscharakter rät Gustav A. Lienert zu einem α -Risiko von $\alpha = 0,05$ "oder sogar $\alpha = 0,10$ ", um ein β -Risiko nicht zu groß werden zu lassen (LIENERT 1973, S. 72).

Für die vorliegende Untersuchung soll deshalb folgende Regelung gelten:

- Ergebnisse, die eine Irrtumswahrscheinlichkeit von $P > 0,10$ aufweisen, werden als "nicht signifikant" bezeichnet.
- Da es sich um eine Untersuchung mit Erkundungscharakter handelt und nicht um ein statistisches Experiment und weil der Stichprobenumfang sehr klein ist, werden Ergebnisse, die sich mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit von $P \leq 0,10$ sichern lassen, mit entsprechendem Vorbehalt als "schwach signifikant" bezeichnet.
- Ergebnisse, die sich mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit von $P \leq 0,05$ absichern lassen, werden als "signifikant" bezeichnet.
- Ergebnisse, die sich mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit von $P \leq 0,01$ absichern lassen, werden als "sehr signifikant" bezeichnet.
- Ergebnisse, die sich mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit von $P \leq 0,001$ absichern lassen, werden als "hochsignifikant" bezeichnet.

Die folgende Übersicht gibt die verwendeten Signifikanzniveaus einschließlich deren grafische Symbolisierung wieder (vgl. CLAUB, EBNER 1977, S. 189):

Irrtumswahrscheinlichkeit P	$>0,10$	$\leq 0,10$	$\leq 0,05$	$\leq 0,01$	$\leq 0,001$
verbale Bedeutung	nicht signifikant	schwach signifikant	signifikant	sehr signifikant	hoch signifikant
grafische Symbolisierung		(*)	*	**	***

Einseitige oder zweiseitige Fragestellung. Strenggenommen darf die einseitige Fragestellung nur auf Entscheidungsexperimente angewendet werden (vgl. LIENERT 1973, S. 53). Insbesondere muß bei einseitiger Fragestellung eine Voraussetzung über die Richtung des zu erwartenden Unterschiedes theoretisch begründet sein (vgl. SACHS 1978, S. 100):

"Während die zweiseitige Fragestellung jederzeit ohne Bedenken angewendet werden kann, muß die einseitige stets speziell begründet werden." (LIENERT 1973, S. 52)

Bei den vorliegenden Untersuchungen liegen die Voraussetzungen, die eine einseitige Fragestellung rechtfertigen ließen, nicht vor: Die Fragestellung ist deshalb zweiseitig.

Wahl der Testverfahren. Die erste Überlegung gilt der Frage, ob parametrische oder nichtparametrische (verteilungsfreie) Verfahren zur Anwendung kommen sollen. Parametrische Verfahren wie der t-Test setzen allgemein Normalverteilung metrischer Daten voraus (vgl. SACHS 1978, S. 105). Da diese Bedingungen schon allein wegen des kleinen Stichprobenumfanges nicht vorliegen, empfiehlt sich nach Lienert eine nicht-parametrische Auswertung (LIENERT 1973, S. 105).

Unter der Voraussetzung, daß die Population der Differenzen symmetrisch verteilt ist (vgl. LIENERT 1973, S. 335), wurden die paarig vorliegenden Vortest-Nachtest-Differenzen mit Hilfe des Vorzeichenrangtests von Wilcoxon (für abhängige Stichproben) auf statistische Signifikanz überprüft. Der Wilcoxon-Test erfaßt nach Lienert

"... einen Aspekt der Lokation ..., der 'irgendwo' zwischen dem Medianwert und dem Durchschnitt der Differenzen-Population gelegen ist, ..." (LIENERT 1973, S. 419 f.)

Folgende Gründe waren für die Wahl dieses Verfahrens ausschlaggebend:

- Der Wilcoxon-Test ist auch auf Untersuchungspläne mit Effekten, die gleichzeitig lokations- wie dispersions-ändernd wirken (vgl. LIENERT 1973, S. 335) anwendbar. Solche Effekte sind bei den vorliegenden Untersuchungen nicht auszuschließen.
- Da der Wilcoxon-Test mit der Rangreihe der Mittelwertdifferenzen rechnet, kann er auch auf Rangdaten angewendet werden. Strenggenommen handelt es sich bei den Meßwerten der Rating-Analyse um Ranginformationen (vgl. REMMERS 1970, Sp. 869), somit läßt sich auch von daher die Verwendung des Wilcoxon-Tests rechtfertigen.

Der Wilcoxon-Test wurde auf der Grundlage eines Verfahrens berechnet, das Lienert empfiehlt, wenn in einer Stichprobenerhebung sowohl Null-Differenzen als auch gleiche Rangplätze (Verbunddifferenzen) auftreten ("CURETONsches Approximationsverfahren": LIENERT 1973, S. 332).

Unter der Voraussetzung, daß die beiden Stichproben (Kurs 1 und Kurs 2) die gleiche Verteilungsform aufweisen (vgl. LIENERT 1973, S. 229), wurden die Vortest-Vortest- und die Nachtest-Nachtest-Differenzen zwischen Kurs 1 und Kurs 2 mit Hilfe des U-Tests von Wilcoxon, Mann und Whitney (für unabhängige Stichproben) auf statistische Signifikanz überprüft. Der U-Test spricht hauptsächlich auf Unterschiede der Lokation an (vgl. LIENERT 1973, S. 229). Er basiert auf der Rangfolge aller Meßwerte, wobei strenggenommen eine stetige Verteilung angenommen wird. Allerdings räumt Sachs ein, daß diese Annahme in der Praxis nie erfüllt wird (vgl. SACHS 1978, S. 230).

Treten wegen der Verletzung der Stetigkeitsannahme gleiche Rangplätze (Verbundwerte, Bindungen) auf, empfiehlt Lienert ein asymptotisches Verfahren ("WALTERs asymptotischer Rangaufteilungs-U-Test": LIENERT 1973, S. 217 f.). Mit diesem Verfahren wurde in der vorliegenden Untersuchung gerechnet.

Deskriptive Maße. Mittel- und Streuungswerte sollen die Häufigkeitsverteilungen der Meßwerte charakterisieren. Ich habe mich entschieden, arithmetisches Mittel und Standardabweichung zu berechnen, obwohl beide Maßzahlen metrische Daten voraussetzen (vgl. CLAUB, EBNER 1977, S. 82) und die Ansicht, daß Schätzskalen die Eigenschaften von Intervallskalen besitzen, umstritten ist (vgl. REMMERS 1970, Sp. 869 f.). Strenggenommen dürften nur Median und Quartilabstand berechnet werden. Folgende Gründe waren ausschlaggebend, mit arithmetischem Mittel und Standardabweichung zu arbeiten:

- Beim Median werden Extremwerte "gemäßigt", während das arithmetische Mittel jeden Einzelwert gleich gewichtet. Da ich beim vorliegenden Fall die Ansicht vertrete, daß jeder Meßwert, gleich wie er ausfällt, "ernst zu nehmen ist", fasse ich die Einzelwerte durch das arithmetische Mittel zusammen.
- Der Median nivelliert Unterschiede der Merkmalsausprägung, weil er lediglich auf die Rangplätze Bezug nimmt. Dieser Informationsverlust, der eng mit dem vorausgegangenen Punkt zusammenhängt, scheint mir nicht vertretbar zu sein.
- Arithmetisches Mittel und Standardabweichung sind in der erziehungswissenschaftlichen Forschung weitverbreitete Maßzahlen. Nicht zuletzt aus Gründen der Vergleichbarkeit werden diese Maße auch für die vorliegende Untersuchung herangezogen.

Effektstärke. Einen Hinweis auf die "praktische Signifikanz" eines Ergebnisses gibt die Effektstärke, Normalverteilung vorausgesetzt. Sie wird nach folgender Formel berechnet:

$$ES = \frac{\bar{X}_N - \bar{X}_V}{S_K} \quad , \text{ wobei: } \begin{array}{l} ES = \text{Effektstärke} \\ \bar{X}_V = \text{Arithm. Mittel d. Vortests} \\ \bar{X}_N = \text{" " d. Nachtests} \\ S_K = \text{Standardabweichung der Kontrollbedingung, hier:} \\ \quad \text{des Vortests} \end{array}$$

(nach GLASS 1977, S. 362 ff.)

Gene V. Glass schlug die Effektstärke als Vergleichsmaß zur Meta-Analyse von Untersuchungen vor (vgl. GLASS 1977). Um die vorliegenden Untersuchungsergebnisse vergleichbar zu machen, werden die Effektstärken angegeben, jedoch mit dem Vorbehalt, daß die vorliegenden Daten hinsichtlich Normalverteilung nicht überprüft wurden.

Elektronische Datenverarbeitung. Die statistischen Berechnungen erfolgten auf einem Commodore-Microcomputer (CBMTM, Model 8032) des Instituts für Erziehungswissenschaft I der Universität Tübingen mit einem Rechenprogramm, das von Ekkehard F. Kleiter entwickelt (vgl. KLEITER 1981) und von Günter L. Huber modifiziert wurde.

4.3.1.3. Datenerhebung:

Training der Beobachter,
Überprüfung der Beobachterübereinstimmung,
Durchführung der Beobachtungen

Beide Kurse wurden von je zwei trainierten Beobachtern ausgewertet. Da für die Auswertung von Kurs 2 die Beobachter von Kurs 1 nicht mehr zur Verfügung standen, wurde das im folgenden beschriebene Beobachtertraining zweimal in identischer Form unmittelbar vor der Auswertung der Kurse durchgeführt.

Training der Beobachter. Das Training der Beobachter orientierte sich an dem von David G. Ryans angegebenen Verfahren (vgl. RYANS 1960, S. 92 ff.). Es nahm ca. 7 (Zeit-)Stunden in Anspruch und bestand aus folgenden Schritten:

- (1) Der zukünftige Beobachter bekam die "Anleitung für die Rater" (siehe Anhang 2, S. 251 ff.) ausgehändigt mit einer kurzen mündlichen Einweisung in die Arbeit und der Instruktion, die Skalenbeschreibungen mit den Kurzbeispielen durchzuar-

- beiten und sich bei Unklarheiten Notizen zu machen. - Veranschlagter Zeitaufwand: 1 h.
- (2) Mit beiden Beobachtern zusammen habe ich die einzelnen Skalen und den "Rating-Bogen" (Beobachtungsbogen) besprochen. Probleme der Datenerfassung mittels Schätzskalen wurden diskutiert. - Veranschlagter Zeitaufwand: 1 h.
 - (3) Sodann erfolgte die gemeinsame Beobachtung einer Modell-Videoaufzeichnung (Dauer: 10'). Das Band wurde, um die Beobachtungsgenauigkeit zu erhöhen, zweimal hintereinander vorgespielt. Die Beobachter sollten sich während der Beobachtung unabhängig voneinander Notizen machen und im Anschluß daran ebenfalls unabhängig voneinander den Rating-Bogen ausfüllen. Danach habe ich die gerade vorgenommene Beobachtung mit den Ratern besprochen, den Schätzwert jeder Skala diskutiert und eventuelle Fehleinschätzungen korrigiert. - Veranschlagter Zeitaufwand: 1 h.
 - (4) und (5) Zweimalige Wiederholung von Schritt (3) mit weiteren Modellbändern. - Veranschlagter Zeitaufwand: je 45'.
 - (6), (7), (8) Es folgten drei weitere Beobachtungen von Modellbändern. Die Bänder wurden jeweils zweimal hintereinander vorgespielt, die Rater machten sich während den Beobachtungen Notizen. Im Anschluß daran nahmen sie unabhängig voneinander ihre Einschätzungen vor. - Veranschlagter Zeitaufwand: je 30'.
 - (9) Als Abschluß des Ratertrainings habe ich Fehleinschätzungen mit den Beobachtern diskutiert und korrigiert. Probleme der Datenerfassung mittels Schätzskalen wurden noch einmal angesprochen und geklärt. - Veranschlagter Zeitaufwand: 1 h.

Überprüfung der Beobachterübereinstimmung. Folgende Aspekte der Beobachterübereinstimmung wurden überprüft:

- (1) Die "Konzeptgemäßheit" der Rater wurde mit Hilfe eines Verfahrens überprüft, das Inghard Langer und Friedemann Schulz von Thun vorgeschlagen haben: Nach dem Beobachtertraining schätzten die Rater gemäß dem unter dem Punkt "Durchführung der Beobachtungen" beschriebenen

Verfahren eine Standard-Aufzeichnung ein. Diese Einschätzungen wurden mit einer Standardeinschätzung verglichen, die durch zwei unabhängige Experten zustandegekommen war. Die Abweichungen lagen in jedem Fall unterhalb der von Langer und Schulz von Thun empfohlenen Grenzwerte (LANGER, SCHULZ VON THUN 1974, S. 141 ff.).

Nach Abschluß der Beobachtungen wiederholten die Beobachter den Ratertest. Auch hierbei blieben die Abweichungen innerhalb der empfohlenen Grenzwerte.

- (2) Die Übereinstimmung der Rater untereinander wurde mit Hilfe der Produkt-Moment-Korrelation überprüft. Sie betrug über alle Beobachtungen hinweg

~ in Kurs 1: $r=0.76$

~ in Kurs 2: $r=0.79$.

In keiner Skala lag der Koeffizient unter $r=0.74$.

Langer und Schulz von Thun geben als "kritischen Wert" $r=0.70$ an (vgl. LANGER, SCHULZ VON THUN 1974, S. 95).

- (3) Die Übereinstimmung der Rater mit sich selbst wurde überprüft, indem den Ratern das Band, das sie als zweites eingeschätzt hatten, zum Schluß noch einmal zur Einschätzung vorgelegt wurde (-selbstverständlich ohne vorherige Ankündigung). Der Produkt-Moment-Korrelationskoeffizient lag bei keinem der Rater unter $r=0.79$.

Durchführung der Beobachtungen. Die Beobachter schätzten die Video-Aufzeichnungen der "Erstversuche" (=Vortest) und der "Zweitversuche" (=Nachtest) ein. Jeder Versuch war auf einem eigenen Band aufgezeichnet. Aus Gründen der Vergleichbarkeit wurden bei allen Versuchen nur die ersten 10 Minuten berücksichtigt. Die Bänder mit den Aufzeichnungen wurden mittels Losverfahren in eine zufällige Reihenfolge gebracht und mit Nummern versehen. Die beiden Rater schätzten die Bänder unabhängig voneinander ein und zwar gemäß folgender Prozedur:

- Die Aufzeichnungen wurden zweimal unmittelbar hintereinander den Ratern vorgespielt. Während dieser Beobachtungsphase machten sie sich stichwortartige Notizen zu dem jewei-

ligen Versuch. Die Beobachter wußten nicht, ob es sich um Vor- oder Nachtest handelt.

- Nach dem zweiten Ansehen nahmen die Rater ihre Einschätzungen gemäß der "Anleitung für die Rater" (siehe Anhang 2, S. 251 ff.).
- Nach zwei Durchgängen (Einschätzungen) legten die Rater eine Pause von 5 Minuten ein, um Ermüdungserscheinungen vorzubeugen.

Dieser Zyklus dauerte eine Stunde. Nach drei solcher Zyklen mußten die Beobachter eine längere Pause (mindestens 3 Stunden) einlegen, da Aufmerksamkeit und Konzentrationsfähigkeit, wie teilnehmende Beobachtung gezeigt hat, zu sehr nachließen.

Die "Meßwerte" für die statistischen Berechnungen setzten sich aus dem arithmetischen Mittel beider Ratereinschätzungen zusammen (vgl. LANGER, SCHULZ VON THUN 1974, S. 144).

4.3.1.4. Probleme bezüglich der Gültigkeit der vorliegenden Ergebnisse

Donald T. Campbell und Julian C. Stanley führen eine Reihe von Faktoren an, die die innere Gültigkeit (experimenteller) Anordnungen gefährden können (CAMPBELL, STANLEY 1970, Sp. 459 ff.). Diese Faktoren sollen im folgenden Abschnitt diskutiert werden.

(1) Als erste Gruppe von Störvariablen führen die oben genannten Autoren besondere Ereignisse an, die zwischen Vor- und Nachtest liegen und möglicherweise zusätzlich zum Training eine Änderung verursacht haben (CAMPBELL, STANLEY 1970, Sp. 465 f.). Wenn es auch unwahrscheinlich ist, daß bezüglich des Gruppenleiterverhaltens der Teilnehmer ohne spezifisches Training Änderungen eintreten, muß dennoch eingeräumt werden, daß diese Variablen nicht kontrolliert sind. So ist zum Beispiel denkbar, daß sich

die Teilnehmer aufgrund informeller Aktivitäten (z.B. gemeinsames Frühstück, gemeinsamer Kneipenbesuch nach einem anstrengenden Trainingstag) im Nachtest sicherer fühlten als im Vortest und deshalb bessere Versuche durchführten. Es wäre sicherlich lohnend, solche Effekte in einer zukünftigen Untersuchung mittels einer Kontrollgruppe zu überprüfen, die lediglich die Aufgabe hätte, sich "vier Tage wohlfühlen", z.B. mittels eines viertägigen attraktiven Freizeitprogrammes.

Es scheint mir allerdings nicht plausibel zu sein, daß allgemeine zeitlich bedingte Ereignisse (z.B. politische Tagesereignisse) die vorliegenden Ergebnisse beeinflußt haben.

(2) Mit dem Begriff "Reifung" bezeichnen Campbell und Stanley eine Gruppe von Variablen, die

"... alle diejenigen biologischen und psychischen Vorgänge umfassen, die sich systematisch und unabhängig von besonderen äußeren Ereignissen im Laufe der Zeit ändern." (CAMPBELL, STANLEY 1970, Sp. 466)

Längerfristige Prozesse, wie älter werden, können bei einem viertägigen Training sicherlich vernachlässigt werden. Allerdings kann mit dem vorliegenden Versuchsplan nicht kontrolliert werden, inwieweit Ermüdungserscheinungen aufgrund des viertägigen (anstrengenden) Trainings das Verhalten im Nachtest beeinflussen. Auch wenn mir solche Effekte die Gültigkeit der vorliegenden Ergebnisse nicht ernsthaft zu gefährden scheinen - einen plausiblen Grund, daß die Teilnehmer aufgrund von Müdigkeit bessere Nachtests durchführen, gibt es vermutlich nicht -, ist es sicherlich lohnend, in einer Folgeuntersuchung auch diese Faktoren zu kontrollieren.

(3) Als dritte Alternativerklärung führen Campbell und Stanley (1970, Sp. 466 ff.) die Wirkung des Vortests auf die Leistung im Nachtest an. Dieser "Vortest-Effekt" wird beim vorliegenden Versuchsplan nicht kontrolliert. Da Vor- und Nachtest jedoch als notwendige Bestandteile in das Trainingsprogramm integriert sind (siehe Anhang 1,

S. 201 ff. und S. 223 ff.), scheint mir dies auch nicht notwendig zu sein (vgl. dazu KLINZING 1982, S. 101 f.). Allerdings möchte ich an dieser Stelle festhalten, daß keine Überprüfung der Instruktionseffekte erfolgt. Genaugenommen wird lediglich gemessen, inwieweit die Teilnehmer im Nachtest besser in der Lage sind, die Instruktion in Handeln umzusetzen als im Vortest. Dies entspricht jedoch auch dem globalen Trainingsziel, das nicht beinhaltet, typisches Verhalten der Teilnehmer in anderes typisches Verhalten zu verändern, sondern daß die Teilnehmer lernen, in gegebenen Situationen angemessen und flexibel zu reagieren (vgl. KLINZING 1982, S. 101).

Einen weiteren Faktor, der die Gültigkeit der vorliegenden Ergebnisse möglicherweise gefährdet, stellt die Tatsache dar, daß die Testsituationen selbst nicht so hochstandardisiert sind, wie es wünschenswert wäre:

- Es wird nicht kontrolliert, inwieweit die Themen, die die Teilnehmer sich selbst für den Vortest (und damit auch für den Nachtest) auswählen, vom Schwierigkeitsgrad her miteinander vergleichbar sind.
- Obwohl die Teilnehmer für Vor- und Nachtest das gleiche Thema wählen müssen, ist doch nicht auszuschließen, daß die Themenstellungen durch die Auswertung der Vortests in der Trainingsgruppe leichte Veränderungen erfahren.
- Die Teilnehmer wissen, daß sie am letzten Trainingstag einen Zweitversuch zur Selbstkontrolle durchführen werden. Möglicherweise führt dies zu einer "indirekten", nicht kontrollierten Vorbereitungszeit über mehrere Tage hinweg.
- Es ist nicht kontrolliert, ob das "Publikum" der Vortests mit dem der Nachtests vergleichbar ist. Zwar finden die Nachtests in der "fremden" Trainingsgruppe statt, doch haben auch deren Teilnehmer das Trainingsprogramm durchlaufen.

Mir scheint, daß die letztgenannten Variablen auf jeden Fall durch künftige Untersuchungen kontrolliert werden

müssen. Deshalb schlage ich einen Versuchsplan mit Kontrollgruppe vor, bei dem die Testsituationen standardisiert werden: Mehrere unabhängige Experten stellen eine Liste vergleichbarer Themen zusammen, aus der die Teilnehmer durch Losverfahren je ein Thema zugeteilt bekommen.

Alternativer Versuchsplan:



Den ersten Verhaltenstest führen die Teilnehmer in Trainingsgruppen des eigenen Kurses durch, den zweiten und dritten Verhaltenstest in Trainingsgruppen des jeweils anderen Kurses. Dadurch läßt sich kontrollieren, ob ein "trainiertes Publikum" andere Effekte bewirkt wie ein "untrainiertes". - Mit Hilfe dieses Versuchsplans läßt sich (durch den dritten Verhaltenstest) die Stabilität der Ergebnisse in der Versuchsgruppe kontrollieren.

(4) Die vierte unkontrollierte Alternativhypothese bezieht sich bei Campbell und Stanley (1970, Sp. 470 f.) auf autonome Veränderungen der Meßinstrumente. Dieser Faktor scheint mir durch die Prozedur der Datenerhebung (siehe Kapitel 4.3.1.3., S. 129 ff.) kontrolliert zu sein.

(5) Statistische Regression hat beim vorliegenden Fall keine Bedeutung (vgl. CAMPBELL, STANLEY 1970, Sp. 471 ff.).

(6) Das Problem von Verzerrungen durch die Auswahl von Versuchsteilnehmern (vgl. CAMPBELL, STANLEY 1970, Sp. 476 ff.) stellt sich für die vorliegende Untersuchung nicht, da nicht mit einer Kontrollgruppe gearbeitet wird.

(7) Experimentelle Einbußen durch den Ausfall von Teilnehmern (vgl. CAMPBELL, STANLEY 1970, Sp. 477 f.) kamen bei vorliegender Untersuchung nicht vor.

(8) Verzerrungen, die sich aus Wechselwirkungen zwischen der Auswahl von Teilnehmern und zwischenzeitlichem Geschehen, Reifungsprozessen usw. ergeben, sind für die vorliegenden Untersuchungen ebenfalls gegenstandslos, da ohne Kontrollgruppen gearbeitet wird (vgl. CAMPBELL, STANLEY 1970, Sp. 564 ff.).

(9) Faktoren, welche die äußere Gültigkeit (Repräsentativität) der vorliegenden Ergebnisse gefährden (vgl. CAMPBELL, STANLEY 1970, Sp. 488 ff.), wurden nicht experimentell kontrolliert. Beim gegenwärtigen Stand der Untersuchungen dürfen deshalb die Ergebnisse nur ganz bedingt und mit den oben angeführten Einschränkungen verallgemeinert werden: In beiden Kursen handelte es sich um hochmotivierte Teilnehmer mit positiven Vorerfahrungen in Trainingsgruppen, wie eine informelle Umfrage ergab. Darüberhinaus durchliefen die Teilnehmer von Kurs 1 ein Auswahlverfahren (siehe Kapitel 4.2.1., S. 114 f.).

Obwohl sich die Frage, inwieweit von experimentellen Ergebnissen auf eine Population generalisiert werden darf, immer stellt und vom logischen Standpunkt aus nicht beantwortet werden kann (vgl. CAMPBELL, STANLEY 1970, Sp. 498 f.), tritt an dieser Stelle besonders hervor, daß die vorliegenden Untersuchungen allenfalls den Charakter von Erkundungsstudien haben. Dadurch soll die Richtung gewiesen werden, in der weitere, besser kontrollierte Untersuchungen wahrscheinlich sinnvoll und erfolgversprechend sind. Und dies alles scheint mir die vorliegende Arbeit zu rechtfertigen.

4.3.2. Interviews

Angesichts der bereits diskutierten methodischen Probleme der vorliegenden Untersuchungen¹⁾ schien es mir gerechtfertigt zu sein, Effekte des vorliegenden Trainingsprogramms auch mit Hilfe eines nicht-experimentellen Verfahrens zu überprüfen. Zu diesem Zweck habe ich mit allen Teilnehmern, nachdem sie "ihr" Tutorium geleitet hatten, ein ca. 45-minütiges "narratives" (KRAIMER 1983) Interview durchgeführt. Ziel dieses Interviews war herauszuarbeiten,

- wie die Teilnehmer dieses Trainingsprogramm einschätzen und
- wie die Teilnehmer ihren eigenen Lernprozeß während des Trainingsprogramms einschätzen.

Mit der Durchführung der Interviews war die Hoffnung verbunden, aus den Ergebnissen weitere Fragestellungen zu entwickeln, welche die Grundlage zukünftiger experimenteller Untersuchungen darstellen können.

4.3.2.1. Durchführung der Interviews

Ungefähr 6 Wochen, nachdem die Teilnehmer das "Trainingsprogramm für Tutoren" durchlaufen hatten, führten sie zu zweit ein 10-tägiges Tutorium durch. Unmittelbar im Anschluß an dieses Tutorium wurden sie von mir ca. 45 Minuten lang interviewt. In einer Vorbesprechung vereinbarte ich mit den Teilnehmern Einzeltermine. Über den Zweck der Interviews erfuhren sie dabei folgendes:

"Die Interviews dienen der Auswertung des 'Trainingsprogramms für Tutoren'. Mittels dieser Auswertung soll überprüft werden, wie effektiv das Programm ist, um Tutoren als

1) Diese Probleme, bezogen auf Untersuchungen zur Effektivität von Veranstaltungen, die mit Methoden der "angewandten Gruppendynamik" (DÄUMLING u.a. 1974) arbeiten, wurden z.B. auch von Roger Harrison (1972), Frank Lasogga und Hellmuth Metz-Göckel (1984) und Adolf M. Däumling u.a. (1974, S. 169 ff.) diskutiert.

Gruppenleiter auszubilden. Dies ist notwendig, um zu entscheiden, ob und in welcher Form das Trainingsprogramm in Zukunft eingesetzt werden soll. Damit zukünftige Generationen von Teilnehmern von Euren Erfahrungen optimal profitieren, so, wie auch Ihr von den Erfahrungen Eurer Vorgänger profitiert habt, möchte ich Euch einige Fragen stellen, die sich auf Eure subjektive Einschätzung der vier Tage Tutorenttraining beziehen."

Die Gespräche wurden auf Tonband aufgezeichnet. Die Teilnehmer wurden aufgefordert, zu den drei folgenden Fragebereichen Stellung zu nehmen:

- (1) Hast Du, Deiner Einschätzung nach, in den vier Tagen Training etwas gelernt, was Dir jetzt als Tutor tatsächlich von Nutzen war?

Wenn ja: Um was handelt es sich dabei? Wenn nein: Frage (3)

- (2) Was an dem Training war für Dich gut und nützlich?
- (3) Was hat Dir gefehlt? Was war schlecht?

Die Strukturierung der Gespräche erfolgte von meiner Seite aus nach folgenden Gesichtspunkten:

- Einstieg ins Gespräch mittels folgender Formulierung:
"Mich interessiert Deine persönliche Einschätzung der vier Tage Tutorenttraining, die Du vor ungefähr 8 Wochen mitgemacht hast. Dazu möchte ich Dir ein paar Fragen stellen. Um mich ganz auf das Gespräch konzentrieren zu können und nicht durch Schreiben abgelenkt zu sein, möchte ich unser Gespräch mit Tonband aufzeichnen. Bist Du damit einverstanden?"

War das Einverständnis des Interviewten eingeholt, lautete die erste Frage:

"Hast Du, Deiner Einschätzung nach, in den vier Tagen Training etwas gelernt, was Dir jetzt als Tutor tatsächlich von Nutzen war?"

- Fokussieren des Gesprächs auf die drei oben angeführten Fragenbereiche¹⁾:

1) Aemilian Hron beschreibt ein vergleichbares Verfahren als "Fokussiertes Interview" (HRON 1982, S. 128 f.).

Von der Antwort auf die erste Frage hing der Verlauf des weiteren Gesprächs ab. In der Regel fingen die Interviewten daraufhin an zu erzählen, und meine Aufgabe bestand darin, die Gespräche auf die drei Fragenbereiche hin zu strukturieren. Dies geschah durch Nachfragen bei Unklarheiten und widersprüchlich scheinenden Äußerungen, verbunden mit der Bitte um Klärung und Präzisierung. Vertiefende Interventionen stellten mit Hilfe des methodischen Instrumentariums der klientenzentrierten Gesprächsführung sicher, daß sich die Gespräche auf der Ebene der individuellen Erfahrungen und des Selbsterlebens der Befragten bewegte und nicht in unverbindliche Allgemeinplätze verflachte.

- Zusammenfassen von Gesprächsabschnitten:

In regelmäßigen Abständen erfolgte eine inhaltliche Zusammenfassung des unmittelbar vorangegangenen Gesprächsabschnittes. Dies diente zum einen dazu, den Befragten zu vermitteln, was und wie ihre Äußerungen bei mir ankamen, zum anderen dazu, ihnen die Gelegenheit zur Korrektur und Richtigstellung zu geben.

- Klären persönlicher Fragen:

Soweit es die zur Verfügung stehende Zeit erlaubte, habe ich den Gesprächsverlauf so offen gelassen, daß die Interviewten auch die Möglichkeit hatten, im Sinne eines "Beratungsgesprächs" persönliche Fragen zu klären (vgl. KRAIMER 1983, S. 86). Dies geschah nicht allein aus "wissenschaftlichem Erkenntnisinteresse": Es erschien mir nur recht und billig, nicht nur zu "nehmen", sondern mein Wissen und meine Kenntnisse im Rahmen des Möglichen zur Verfügung zu stellen.

- Abschluß des Gesprächs:

Sobald alle Fragenbereiche innerhalb des zur Verfügung stehenden zeitlichen Rahmens in ausreichendem Maße abgedeckt waren, stellte ich den Befragten folgende abschließende Frage:

"Nun habe ich die ganze Zeit Fragen gestellt. Gibt es

noch etwas, was Du mich fragen möchtest?"

Soweit noch nicht geschehen, sollte dadurch den Teilnehmern Gelegenheit gegeben werden, persönliche und sachliche Fragen zu klären.

4.3.2.2. Auswertung der Interviews

Eine detaillierte inhaltsanalytische Auswertung anhand von Tonband-Transkripten der Interviews scheint mir nicht gerechtfertigt zu sein. Es liegt auf der Hand und bedarf keiner weiteren Diskussion, daß das Verfahren der Datenerhebung zu wenig standardisiert ist und zu viele subjektive, nicht kontrollierte Einflußgrößen mit sich bringt, als daß es möglich wäre, daraus gültige und verallgemeinerbare Schlüsse zu ziehen. So kann die Auswertung der Interviews Vermutungen nahelegen, die es durch zukünftige Untersuchungen zu überprüfen gilt.

Aus diesen Gründen habe ich die Interviews nach einem weniger aufwendigen, für den vorliegenden Zweck jedoch ausreichenden Verfahren ausgewertet:

- In einem ersten Schritt habe ich alle Tonbandaufzeichnungen der Interviews von Kurs 1 und Kurs 2 abgehört und dabei Kategorien entwickelt, in die sich die Antworten der Befragten einordnen ließen.
- Der zweite Schritt bestand darin, noch einmal alle Tonbandaufzeichnungen abzuhören und bei jedem Gespräch festzustellen, welche der Antwortkategorien vorkam. Darüberhinaus habe ich die Gesprächsverläufe in Stichworten festgehalten und einzelne Aussagen der Befragten, die mir besonders "typisch" erschienen, transkribiert. Im Anhang 3 (S. 258 ff.) werden 4 Interviews exemplarisch dargestellt.
- Als dritten Schritt habe ich die Häufigkeiten jeder Antwortkategorie für jeden Kurs gesondert gebildet und in eine Rangreihe gebracht.

Ich möchte die Auswertung der Interviews jedoch nicht überbewerten, denn inwieweit die Erfahrungsberichte der Tutoren mit ihrem tatsächlichen Verhalten übereinstimmen, wurde nicht überprüft; inwieweit die geschilderten Einstellungsänderungen sich in konkretem Handeln niederschlagen haben, ist äußerst fraglich. Die Einstellungsforschung berichtet in den meisten Fällen von einer schwachen Beziehung zwischen der erfragten Einstellung und dem beobachteten Verhalten (vgl. MEINEFELD 1977, S. 169 ff.). Mit der gebotenen Vorsicht sollen die Ergebnisse der Interviews in Verbindung mit den Resultaten der Rating-Analyse lediglich Hinweise für eine Interpretation der Daten liefern.

4.4. Untersuchung 1

4.4.1. Ergebnisse der Verhaltenstests
(Rating-Analyse)Ergebnisse der Rating-Analyse der Untersuchung 1

Vortest-Nachtest-Veränderungen

Mittelwert, Standardabweichung, Effektstärke und WILCOXON-Test

	Erst- versuch $\bar{x}_1$ s_1	Zweit- versuch $\bar{x}_2$ s_2	Effekt- stärke ES	W-Test P	Sign.- Niveau
1. Direktiv- kooperativ	4,42 0,76	5,00 0,56	0,76	0,026	*
2. Verschllossen - offen	4,67 0,75	4,71 0,69	0,06	0,774	-
3. Verständnislos - verständnisvoll	4,63 0,61	5,00 0,56	0,62	0,017	*
4. Herabsetzend - ermutigend	4,54 0,62	4,96 0,62	0,67	0,013	*
5. Ausweichend - strukturierend	4,63 0,80	4,88 0,93	0,31	0,158	-
6. Planlos - systematisch	4,42 1,04	5,13 0,71	0,68	0,041	*
7. Unbeweglich - flexibel	4,58 0,63	4,88 0,83	0,48	0,657	-
8. Vage - konkret	4,46 0,92	4,63 0,80	0,18	0,207	-
9. Weitschweifig - prägnant	4,29 0,86	4,75 0,84	0,53	0,039	*
10. Langweilig - anregend	4,67 0,89	4,71 0,92	0,05	0,933	-
11. Schläff - lebhaft	4,92 0,56	5,08 0,67	0,30	0,224	-
12. Nicht ansprechend - ansprechend	4,83 0,81	5,04 0,62	0,26	0,678	-
13. Unruhig - ausgeglichen	4,83 0,44	5,04 0,26	0,47	0,212	-
14. Unsicher - selbstbewußt	4,63 0,83	4,58 0,76	-0,05	0,716	-
15. Pessimistisch - optimistisch	4,50 0,56	4,88 0,48	0,67	0,030	*
16. Unkooperativ - kooperativ (bezogen auf den Co-Leiter)	4,21 0,66	4,54 0,45	0,51	0,110	-

(*): 10% Irrtumswahrscheinlichkeit ("schwach signifikant")

* : 5% Irrtumswahrscheinlichkeit ("signifikant")

** : 1% Irrtumswahrscheinlichkeit ("sehr signifikant")

***: 0,1% Irrtumswahrscheinlichkeit ("hoch signifikant")

n = 12

Zweiseitige Fragestellung

Ein Blick auf die äußerste Spalte rechts zeigt, daß sich signifikante Veränderungen von Vor- zu Nachtest bei 6 der insgesamt 16 Schätzskalen nachweisen lassen: Im Nachtest verhalten sich die Teilnehmer als Gruppenleiter im Vergleich zum Vortest in stärkerem Ausmaß

- kooperativ, im Gegensatz zu direktiv (Skala 1),
- verständnisvoll, im Gegensatz zu verständnislos (Skala 3),
- ermutigend, im Gegensatz zu herabsetzend (Skala 4),
- systematisch, im Gegensatz zu planlos (Skala 6),
- prägnant, im Gegensatz zu weitschweifig (Skala 9) und
- optimistisch, im Gegensatz zu pessimistisch (Skala 15).

Es fällt auf, daß 3 dieser 6 signifikanten Skalen sich der Dimension 1: "Ausdruck von Wertschätzung und emotionaler Zuwendung" der "Fünf Dimensionen des Aufgabenfelds eines Gruppenleiters" (siehe S. 67 ff.) zuordnen lassen. Es handelt sich dabei um die Skalen 1, 3 und 4. Gemäß der Skalenbeschreibung im Anhang 2 (siehe S. 253) geht es dabei um Verhaltensweisen wie

- Ideen und Anregungen mit den Gruppenmitgliedern austauschen,
- nach Meinung und Befindlichkeit der Gruppenmitglieder fragen,
- auf persönliche Probleme und Bedürfnisse eingehen,
- geduldig und einfühlsam mit Gruppenmitgliedern umgehen, die mit einer Aufgabe Schwierigkeiten haben (empathische Grundhaltung realisieren),
- Gruppenmitglieder zu eigenen Beiträgen ermuntern, Wertschätzung gegenüber den Gruppenmitgliedern und deren persönlichen Problemen und Bedürfnissen zeigen.

Zu dieser Gruppe von Skalen gehört auch die Skala, welche die höchste Effektstärke (Skala 1: $ES=0,76$) aufweist. Dies alles zusammengenommen scheint einen Hinweis dafür darzustellen, daß das Training im Bereich "Ausdruck von Wertschätzung und emotionaler Zuwendung" den stärksten Lerneffekt bewirkt hat.

Skala 6 läßt sich der Gruppenleiter-Dimension "Vorgeben von Strukturen" zuordnen und erfaßt gemäß der Skalenbeschrei-

bung (siehe S. 254) Verhaltensweisen wie

- Ziele einer Einheit deutlich artikulieren,
- folgerichtige, in sich logische und durchdacht wirkende Planung ohne Leerlauf deutlich werden lassen.

Der signifikante Zuwachs dieser Skala scheint mir ein Hinweis dafür zu sein, daß die Teilnehmer in den vier Tagen gelernt haben, eine Einheit sinnvoll zu planen und die Planung als Gruppenleiter besser in die Tat umzusetzen.

Skala 9 erfaßt gemäß der Skalenbeschreibung (siehe S. 255) Verhaltensweisen wie

- bei Erklärungen und Erläuterungen Wesentliches durch Tonfall, Mimik und Gestik hervorheben,
- gliedern des Redeflusses durch Setzen von Akzenten, Zusammenfassen,

und läßt sich der Gruppenleiter-Dimension "Vermittlung von Sachinformation" zuordnen. Diese Skala weist die niedrigste Effektstärke ($ES=0,53$) der signifikanten Skalen auf, Normalverteilung vorausgesetzt: Zwar ergibt sich somit ein Hinweis auf einen Lerneffekt, jedoch ist dieser vergleichsweise gering.

Skala 15 bezieht sich gemäß der Skalenbeschreibung (siehe S. 256) auf Verhaltensweisen wie

- lenken der Aufmerksamkeit auf positive Aspekte und Chancen,
 - zuversichtliche, optimistische Ausstrahlung
- und gehört zur Gruppenleiter-Dimension "Persönliche Wirkung".

Der signifikante Zuwachs dieser Skala scheint mir auf die wiederholte Selbst-Konfrontation der Teilnehmer durch Video-Feedback bei der Auswertung der verschiedenen Trainingsversuche zurückzuführen zu sein. Dies legen auch die Ergebnisse einer Reihe von Untersuchungen nahe, die Francis Fuller und Brad A. Manning (1973) in ihrem Forschungsbericht zu diesem Thema referieren (siehe S. 106).

4.4.2. Lernziele

Am ersten Trainingstag formulierten die Teilnehmer des "Trainingsprogramms für Tutoren" aufgrund der Auswertung ihrer jeweiligen Erstversuche individuelle Lernziele. Diese Lernziele wurden den Schätzskaleten der Rating-Analyse gemäß der Skalenbeschreibung in der "Anleitung für die Rater" (siehe Anhang 2, S. 251 ff.) zugeordnet. Dabei kam folgende Häufigkeitsverteilung zustande:

Überblick über die Lernziele in Kurs 1

Zuordnung zu den Schätzskaleten der Rating-Analyse

	Vorkommenshäufigkeit	
	absolut	in %
1. Direktiv-kooperativ	7	11,5
2. Verschlussen-offen	1	1,6
3. Verständnislos-verständnisvoll	6	9,8
4. Herabsetzend-ermutigend	5	8,2
5. Ausweichend-strukturierend	3	4,9
6. Planlos-systematisch	8	13,1
7. Unbeweglich-flexibel	4	6,6
8. Vage-konkret	2	3,3
9. Weitschweifig-prägnant	4	6,6
10. Langweilig-anregend	0	0,0
11. Schlaff-lebhaft	4	6,6
12. Nicht ansprechend-ansprechend	2	3,3
13. Unruhig-ausgeglichen	2	3,3
14. Unsicher-selbstbewußt	2	3,3
15. Pessimistisch-optimistisch	0	0,0
16. Unkooperativ-kooperativ (bezogen auf die Zusammenarbeit mit dem Co-Leiter)	6	9,8

Nicht zuordenbar	5	8,2
------------------	---	-----

n=61

Bei insgesamt 61 Lernzielen hat jeder Teilnehmer im Durchschnitt (arithm. Mittel) $\bar{x}=5,1$ Lernziele bei einer Standardabweichung von $s=1,6$ formuliert.

Werden die 16 Schätzskalen nach
 - der jeweiligen Vorkommenshäufigkeit von Lernzielen sowie
 - der jeweiligen Effektstärke
 geordnet, ergibt sich folgende Rangplatzverteilung:

Schätz- skala	6	1	3	16	4	11	9	7	5	13	14	8	12	2	10	15
Rangplatz Lernziele	1	2	3,5.	3,5.	5.	7.	7.	7.	9.	11,5.	11,5.	11,5.	11,5.	14.	15,5.	15,5.
Rangplatz ES	2.	1.	5.	7.	3,5.	11.	6.	8.	10.	9.	16.	13.	12.	14.	15.	3,5

(Nicht zuordenbare Lernziele wurden nicht berücksichtigt.)

Da der Augenschein einen Zusammenhang zwischen der Häufigkeit von den Schätzskalen zugeordneten Lernzielen und den Effektstärken dieser Lernziele nahelegt, wurde dies mittels der "Spearman'schen Rangkorrelation bei Bindungen" (SACHS 1978, S. 311 f.) überprüft. Der hierbei errechnete Rangkorrelationskoeffizient beträgt:

$$r_{S,B} = 0,69$$

Er ist signifikant auf dem 0,5%-Niveau (einseitige Fragestellung¹⁾; vgl. SACHS 1978, S. 310).

Unter der Voraussetzung, daß den Meßwerten der Rating-Analyse Normalverteilung zugrundeliegt und dadurch die Effektstärke einen Hinweis auf "praktische Signifikanz" liefert, scheint das vorliegende Ergebnis einen Hinweis auf einen (positiven) Zusammenhang zwischen Trainingseffekten und den von den Teilnehmern formulierten individuellen Lernzielen zu geben. Dieser Zusammenhang liegt durchaus im Sinne der vorliegenden Trainingskonzeption: Das "Trainingsprogramm für Tutoren" gibt keine allgemeinverbindlichen Trainingsziele vor, sondern läßt die Teilnehmer diese selbst entwickeln. Die vorliegende Korrelation scheint diese Konzeption zu bestätigen.

1) Wenn überhaupt ein Zusammenhang zwischen beiden Rangreihen besteht, dann ein positiver. Eine signifikante negative Korrelation anzunehmen, wäre in diesem Fall unsinnig. Deshalb ist die Fragestellung einseitig (vgl. SACHS S. 309).

4.4.3. Ergebnisse der Interviews

Die vorliegende Auswertung wurde anhand von Tonbandmitschnitten vorgenommen. Sie bezieht sich auf 12 ca. 45-minütige Interviews, die mit den Teilnehmern von Kurs 1 unmittelbar nach Beendigung "ihres" Tutoriums (ca. 8 Wochen, nachdem sie das "Trainingsprogramm für Tutoren" durchlaufen hatten), geführt wurden.

Im folgenden werden die anhand der Auswertung aller Interviews (Untersuchung 1 und 2) entwickelten Antwortkategorien wiedergegeben. Für jede dieser Kategorien wird angegeben, in wie vielen Interviews sie vorkamen. Die Kategorien werden in der Reihenfolge ihrer Vorkommenshäufigkeit angeführt.

Fragenbereich (1): Hast Du, Deiner Einschätzung nach, in den vier Tagen Training etwas gelernt, was Dir jetzt als Tutor tatsächlich von Nutzen war?

Antwort: von allen 12 Interviewten "ja".

Um was handelt es sich dabei?

Antwortkategorien:

1. Reflektieren des eigenen Verhaltens als Gruppenleiter: Verbesserte Selbstwahrnehmung, weil durch das Training "blinde Flecken" aufgedeckt wurden; Umgehen können mit Feedback (als Feedback-Empfänger).

Vorkommenshäufigkeit: 11 mal

2. Mit dem Co-Leiter (Co-Tutor) konstruktiv zusammenarbeiten: Klare Absprachen treffen; Kontakt mit ihm während einer Gruppensitzung aufrechterhalten.

Vorkommenshäufigkeit: 10 mal

3. Anleitungen, Anweisungen präzise und systematisch-durchdacht durchführen.

Vorkommenshäufigkeit: 9 mal

4. Vertrauen in die eigene Kompetenz: Sicherheit, Selbstvertrauen, Zuversicht.

Vorkommenshäufigkeit: 9 mal

5. Authentizität-Echtheit-Offenheit: Artikulieren von persönlichem Betroffensein und momentaner Befindlichkeit; Umgehen mit persönlichen Interessen und Bedürfnissen.

Vorkommenshäufigkeit: 8 mal

6. Gelassenheit, Geduld, Toleranz gegenüber den Gruppenmitgliedern; Das eigene Konzept relativieren können.

Vorkommenshäufigkeit: 8 mal

7. Verbesserte Fremdwahrnehmung: Gruppenprozesse beobachten und analysieren.

Vorkommenshäufigkeit: 7 mal

8. Umgang mit "Störungen" und Konflikten: Thematisieren von Gruppenprozessen; "Krisenmanagement"; Einbeziehen von Außenseitern.

Vorkommenshäufigkeit: 7 mal

9. Relativierung überhöhter Ansprüche an sich selbst: Umgehen mit eigenen Schwächen und Fehlern.

Vorkommenshäufigkeit: 6 mal

10. Wichtigkeit einer gründlichen und genauen Vorbereitung.

Vorkommenshäufigkeit: 5 mal

11. Abgrenzung gegenüber Ansprüchen von Gruppenmitgliedern: "Nein" sagen können, nicht glauben, alle Erwartungen erfüllen zu "müssen".

Vorkommenshäufigkeit: 5 mal

12. Umgang mit Strukturierung (Zeit); "Moderieren".

Vorkommenshäufigkeit: 3 mal

Fragenbereich (2): Was an dem Training war für Dich gut und nützlich?

Antwortkategorien:

1. Ausführliches Feedback: Durch Video, von der Trainingsgruppe, von den Ausbildern.

Vorkommenshäufigkeit: 11 mal

2. Konkretes Durchspielen von Gruppenleiter-Situationen: Mit "Ernstfallcharakter" (Trainingsversuche), d.h. z.B. begrenzte Vorbereitungszeit mit dem Co-Leiter, vor einer

fremden Gruppe; Experimentieren mit Verhaltensweisen (Trainingsversuche, Rollenspiele).

Vorkommenshäufigkeit: 10 mal

3. Intensives Arbeiten in Kompaktform.

Vorkommenshäufigkeit: 5 mal

4. Intensiver persönlicher Kontakt mit den anderen Teilnehmern der Trainingsgruppe.

Vorkommenshäufigkeit: 5 mal

5. Miterleben, wie andere mit Problemen als Gruppenleiter fertig werden bzw. damit umgehen.

Vorkommenshäufigkeit: 3 mal

6. Modellcharakter des Trainings als ganzem: Demonstriert zu bekommen, wie ein Kompakttraining in effektiver Weise durchgeführt wird.

Vorkommenshäufigkeit: 2 mal

7. Viel Spaß beim Arbeiten.

Vorkommenshäufigkeit: 1 mal

Fragenbereich (3): Was hat Dir gefehlt? Was war schlecht?

Antwortkategorien:

1. Nichts.

Vorkommenshäufigkeit: 9 mal

2. Zu wenig theoretischer und praktischer Hintergrund gruppendynamischer Prozesse, bezogen auf Situationen, die auf einen Tutor zukommen können.

Vorkommenshäufigkeit: 2 mal

3. Zu viele neue Eindrücke, zu wenig Möglichkeit, die Anregungen einzuüben.

Vorkommenshäufigkeit: 2 mal

4. Zu wenig didaktisches Wissen, didaktische Fertigkeiten.

Vorkommenshäufigkeit: 1 mal

5. Zu wenig "Selbsterfahrung".

Vorkommenshäufigkeit: 1 mal

6. Mangelnde Kompetenz der Ausbilder.

Vorkommenshäufigkeit: 1 mal

Die vorliegende Auswertung der Interviews läßt sich folgendermaßen kurz zusammenfassen:

- Die am häufigsten (von mindestens 3/4 der Interviewten genannten Bereiche, in denen die Teilnehmer von Kurs 1 glauben, durch das "Trainingsprogramm für Tutoren" profitiert zu haben, sind
 - Verbesserung der Selbstwahrnehmung,
 - Kooperation mit dem Co-Leiter,
 - Durchführung von Anweisungen, Anleitungen,
 - Selbstvertrauen.
- Für die meisten der Interviewten (mindestens 5/6) war beim Training folgendes gut und nützlich:
 - ausführliches Feedback,
 - wirklichkeitsnahes Trainieren von Gruppenleiter-Situationen.
- 3/4 der Interviewten gaben an, daß sie, bezogen auf ihre Tätigkeit als Tutor, nichts an dem Training vermißt haben.

Zum Verlauf der Interviews sei an dieser Stelle noch einmal auf Anhang 3 (siehe S. 258 ff.) verwiesen. Dort werden aus jedem Kurs zwei "typische" Interviews exemplarisch dargestellt.

4.4.4. Zusammenfassung der Ergebnisse von Untersuchung 1

Die zu Beginn dieses Kapitels gestellte Frage (S. 112) lautete:
Gibt es Hinweise auf qualitative Verbesserungen im
Gruppenleiterverhalten der Teilnehmer als Effekte
des Treatments (Trainingsprogramms)?

Im Hinblick auf alle vorab diskutierten Vorbehalte scheint es mir möglich zu sein, diese Frage mit einem vorsichtigen "Ja" zu beantworten. Die Hinweise, worauf sich dieses vorsichtige "Ja" stützt, seien in kürze dargestellt:

(1) Die Ergebnisse der Rating-Analyse zeigen in 6 von 16 Schätzskalen signifikante Zuwachsraten von Vor- zu Nachtest. Diese Schätzskalen lassen sich den folgenden 4 "Dimensionen des Aufgabenfelds eines Gruppenleiters" (vgl. S. 67 ff.) zuordnen:

- Ausdruck von Wertschätzung und emotionaler Zuwendung,
- Vorgeben von Strukturen,
- Vermittlung von Sachinformation,
- Persönliche Wirkung.

Am deutlichsten lassen sich Veränderungen in der Dimension "Ausdruck von Wertschätzung und emotionaler Zuwendung" festmachen: 3 der 6 signifikanten Schätzskalen gehören zu dieser Dimension, die Schätzskala mit der höchsten Effektstärke gehört mit dazu (Normalverteilung vorausgesetzt).

(2) Veränderungen, die mittels der Rating-Analyse erfaßt wurden, korrelieren signifikant positiv mit der Häufigkeit der von den Teilnehmern genannten Lernziele (Spearman'sche Rangkorrelation). Das heißt, die Teilnehmer realisierten verbessertes Gruppenleiterverhalten im Nachtest eher in Schätzskalen, denen sich häufig Lernziele zuordnen lassen, als umgekehrt. Dies mag als Hinweis dafür gelten, daß die Teilnehmer das Trainingsprogramm nach ihren Interessen und Bedürfnissen nutzen konnten.

(3) Die Auswertung der Interviews ergibt eine durchweg positive subjektive Einschätzung des Trainingsprogramms durch die Teilnehmer. Am häufigsten wurden positive Effekte des Trainings bezüglich der Verbesserung der Selbstwahrnehmung, der Kooperation mit dem Co-Leiter, der Durchführung von Anweisungen, Anleitungen und der Stärkung des Selbstvertrauens genannt. Der Vergleich dieser Teilnehmerantworten mit den mittels der Rating-Analyse gemessenen Effekten und den Häufigkeitsverteilungen der Lernziele fällt folgendermaßen aus:

- Die am zweithäufigsten genannte Antwortkategorie (Verbesserung der Kooperation mit dem Co-Leiter) schlägt sich bei der Rating-Analyse (Skala 16) nicht signifikant nieder. Allerdings wurden Lernziele, die sich auf die Kooperation mit dem Co-Leiter beziehen, relativ häufig genannt. Künftige Untersuchungen müßten überprüfen, ob die Teilnehmer durch das Training für Probleme bezüglich der Kooperation mit einem Co-Leiter sensibilisiert wurden, jedoch noch keine Verhaltensänderung realisieren konnten. Möglicherweise geschah dies erst während ihrer Tätigkeit als Tutoren. Dabei erhebt sich die Frage, ob die Teilnehmer während des Trainings zu wenig Gelegenheit hatten, in Trainingsversuchen Kooperation mit dem Co-Leiter einzuüben.
- 3/4 der Befragten gaben an, gelernt zu haben, Anweisungen und Anleitungen besser durchzuführen. Dies scheint sich in den Ergebnissen der Rating-Analyse wiederzuspiegeln: Die Skala 6, die diesem Bereich thematisch zuzuordnen ist, weist eine deutliche Effektstärke ($ES=0,68$) auf, ein Zuwachs von Vor- zu Nachtest ist auf dem 5%-Niveau statistisch gesichert. Dieser Skala lassen sich die meisten Lernziele (13,1%) zuordnen. Die ebenfalls zu dieser Antwortkategorie zuordenbare Skala 5 weist allerdings keinen signifikanten Zuwachs auf, nur wenige der von den Teilnehmern formulierten Lernziele lassen sich dieser Skala zuordnen. Folgt man der inhaltlichen Abgrenzung von Skala 5 zu 6 (siehe S. 254),

ergibt sich folgender Hinweis auf einen Trainingseffekt: Die Teilnehmer haben gelernt, eine (Trainings-)Einheit systematisch durchzuplanen und entsprechend folgerichtig durchzuführen.

- Ebenfalls 3/4 der Befragten gaben an, durch das Training Selbstvertrauen und Zutrauen in die eigene Kompetenz gewonnen zu haben. Warum schlägt sich diese Selbsteinschätzung nur in der Schätzskala 15 signifikant nieder? Die Skala 14 ("Unsicher-selbstbewußt"), die dieser Antwortkategorie inhaltlich am nächsten kommt, weist sogar als einzige Schätzskala eine, wenn auch äußerst geringe, negative Effektstärke auf! Handelt es sich hierbei um eine Erlebnisdimension, die zwar von den Teilnehmern subjektiv empfunden wird, sich jedoch erst längerfristig im Verhalten zeigt? Aufgrund des vorliegenden Datenmaterials lassen sich diese Fragen nicht beantworten. Zu ergänzen wäre noch, daß es sich bei Selbstvertrauen nicht um ein "trainierbares" Lernziel handeln kann, sondern um ein eher "indirektes" Trainingsziel, das sich einstellt, wenn Verhaltenssicherheit erreicht ist. Möglicherweise haben dazu die vier Tage Training nicht ausgereicht, ein Hinweis dafür, daß mehr Übungsmöglichkeit (längeres Training) wünschenswert wäre.

Die vorliegenden Ergebnisse schienen mir keine Modifikation des Trainingsprogramms zu fordern, die offenen Fragen jedoch eine Replikation. Aus diesem Grunde wurde das "Trainingsprogramm für Tutoren" mit anderen Ausbildern in gleicher Weise wie das erstmal wiederholt (=Kurs 2) und mit den gleichen Instrumenten untersucht. Die Ergebnisse dieser Untersuchung werden im folgenden dargestellt.

4.5. Untersuchung 2

Der besseren Vergleichbarkeit wegen orientiert sich die Darstellung der Ergebnisse von Untersuchung 2 bis in den Wortlaut an der Darstellung der Ergebnisse von Untersuchung 1.

4.5.1. Ergebnisse der Verhaltenstests (Rating-Analyse)

Ergebnisse der Rating-Analyse der Untersuchung 2

Vortest-Nachtest-Veränderungen

Mittelwert, Standardabweichung, Effektstärke und WILCOXON-Test

	Erst- versuch $\bar{x}_1$ s_1	Zweit- versuch $\bar{x}_2$ s_2	Effekt- stärke ES	W-Test P	Sign.- Niveau
1. Direktiv- kooperativ	4,54 0,66	5,00 0,77	0,70	0,010	**
2. Verschlissen - offen	4,38 1,03	4,64 0,86	0,24	0,143	-
3. Verständnislos - verständnisvoll	4,50 0,71	4,58 0,70	0,12	0,513	-
4. Herabsetzend - ermutigend	4,46 0,84	4,83 0,75	0,45	0,048	*
5. Ausweichend - strukturierend	4,38 0,88	4,92 0,47	0,61	0,047	*
6. Planlos - systematisch	3,71 0,94	5,00 0,21	1,37	0,0033	**
7. Unbeweglich - flexibel	4,08 0,82	4,50 0,67	0,51	0,075	(*)
8. Vage - konkret	4,21 0,84	4,63 0,38	0,50	0,120	-
9. Weitschweifig - prägnant	4,08 0,82	4,71 0,58	0,76	0,113	-
10. Langweilig - anregend	3,88 1,05	4,50 0,74	0,60	0,0033	**
11. Schlaff - lebhaft	4,04 1,20	4,79 0,78	0,63	0,0033	**
12. Nicht ansprechend - ansprechend	4,42 0,63	4,50 0,56	0,13	0,513	-
13. Unruhig - ausgeglichen	4,33 0,54	4,96 0,54	1,16	0,023	*
14. Unsicher - selbstbewußt	4,13 1,07	4,58 0,79	0,43	0,0068	**
15. Pessimistisch - optimistisch	4,33 0,65	4,50 0,71	0,26	0,048	*
16. Unkooperativ - kooperativ (bezogen auf den Co-Leiter)	3,75 1,10	4,50 0,67	0,68	0,018	*

(*) : 10% Irrtumswahrscheinlichkeit ("schwach signifikant")

* : 5% Irrtumswahrscheinlichkeit ("signifikant")

** : 1% Irrtumswahrscheinlichkeit ("sehr signifikant")

*** : 0,1% Irrtumswahrscheinlichkeit ("hoch signifikant")

n = 12

Ein Blick auf die äußerste Spalte rechts zeigt, daß sich signifikante Veränderungen von Vor- zu Nachtest bei 11 der insgesamt 16 Schätzskalen nachweisen lassen: Im Nachtest verhalten sich die Teilnehmer als Gruppenleiter im Vergleich zum Vortest in stärkerem Ausmaß

- kooperativ, im Gegensatz zu direktiv (Skala 1),
- ermutigend, im Gegensatz zu herabsetzend (Skala 4),
- strukturierend, im Gegensatz zu ausweichend (Skala 5),
- systematisch, im Gegensatz zu planlos (Skala 6),
- flexibel, im Gegensatz zu unbeweglich (Skala 7),
- anregend, im Gegensatz zu langweilig (Skala 10),
- lebhaft, im Gegensatz zu schlaff (Skala 11),
- ausgeglichen, im Gegensatz zu unruhig (Skala 13),
- selbstbewußt, im Gegensatz zu unsicher (Skala 14),
- optimistisch, im Gegensatz zu pessimistisch (Skala 15),
- kooperativ gegenüber dem Co-Leiter, im Gegensatz zu unkooperativ (Skala 16).

Von diesen 11 signifikanten Skalen lassen sich 2 Skalen der Dimension 1: "Ausdruck von Wertschätzung und emotionaler Zuwendung" der "Fünf Dimensionen des Aufgabenfelds eines Gruppenleiters" (siehe S. 67 ff.) zuordnen: Es handelt sich dabei um die Skalen 1 und 4. Gemäß der Skalenbeschreibung im Anhang 2 (siehe S. 253) geht es dabei um Verhaltensweisen wie

- Ideen und Anregungen mit den Gruppenmitgliedern austauschen,
- nach Meinung und Befindlichkeit der Gruppenmitglieder fragen,
- Gruppenmitglieder zu eigenen Beiträgen ermuntern, Wertschätzung gegenüber den Gruppenmitgliedern und deren persönlichen Problemen und Bedürfnissen zeigen.

Allerdings weist die Skala 4 (Normalverteilung vorausgesetzt) eine vergleichsweise geringe Effektstärke ($ES=0,45$) auf, so daß von einem deutlichen Zuwachs (vgl. GLASS 1977) nur bei Skala 1 gesprochen werden kann.

Alle 3 Skalen (5, 6, 7), die der Gruppenleiter-Dimension "Vorgeben von Strukturen" zuordenbar sind, weisen einen

signifikanten Zuwachs auf. Es handelt sich dabei um Verhaltensweisen wie (vgl. Anhang 2, S. 254)

- klares und eindeutiges Strukturieren,
- klare, eindeutige Anleitungen,
- angemessenes Intervenieren in schwierigen Situationen,
- Ziele einer Einheit deutlich artikulieren,
- folgerichtige, in sich logische und durchdacht wirkende Planung ohne Leerlauf deutlich werden lassen,
- das eigene Konzept flexibel den Erfordernissen der augenblicklichen Situation anpassen.

Einschränkend ist zu bemerken, daß die Skala 7 einen Zuwachs aufweist, der nur schwach signifikant ist ($P=0,075$) und eine vergleichsweise geringe Effektstärke aufweist (Normalverteilung vorausgesetzt: $ES=0,51$). Allerdings gehört zu dieser Dimension die Skala 6 mit der in dieser Untersuchung höchsten vorkommenden Effektstärke ($ES=1,37$). Dies alles zusammengenommen scheint mir einen Hinweis dafür geben, daß das Training im Bereich "Vorgeben von Strukturen" bei den Teilnehmern einen deutlichen Lerneffekt bewirkt hat.

Skala 10 erfaßt gemäß der Skalenbeschreibung (siehe Anhang 2, S. 255) Verhaltensweisen wie

- interessante, lebendige Darbietung von Information, die die Aufmerksamkeit der Gruppenmitglieder zu fesseln imstande ist,
 - abwechslungsreiches Vorgehen, das bei den Gruppenmitgliedern Interesse und Neugier zu wecken scheint
- und läßt sich thematisch der Gruppenleiter-Dimension "Vermittlung von Sachinformation" zuordnen. Der Zuwachs bei Skala 10 ist zwar sehr signifikant, weist jedoch (Normalverteilung vorausgesetzt) nur eine mittlere Effektstärke auf ($ES=0,60$). Dies scheint auf einen zwar durchgängigen, jedoch nicht sehr starken Trainingseffekt hinzuweisen.

Von der Gruppe der Skalen mit signifikanten Zuwachsraten lassen sich 4 Skalen (11, 13, 14, 15) der Gruppenleiter Dimension "Persönliche Wirkung" zuordnen. Dabei han-

delt es sich um Verhaltensweisen wie (vgl. Anhang 2, S. 255 f.)

- dem Geschehen in der Gruppe volle Aufmerksamkeit schenken, voll und ganz auf das "Hier-und-Jetzt" konzentriert sein,
- ausgeglichene, ruhige, entspannte, zwanglose, lockere Bewegungen und Sprechweise,
- Selbstvertrauen, zugeben können von unterlaufenen Fehlern, ohne sich "aus der Bahn werfen zu lassen",
- lenken der Aufmerksamkeit auf positive Aspekte und Chancen,
- zuversichtliche und optimistische Ausstrahlung.

Ein deutlicher bzw. mittlerer Zuwachs läßt sich anhand der Effektstärken bei 2 dieser Skalen (Skala 13, $ES=1,16$) und Skala 11, $ES=0,63$) festmachen. Die beiden anderen Skalen weisen dagegen nur schwache Zuwachsraten auf. Insgesamt scheint mir dies jedoch einen deutlichen Hinweis auf einen Trainingseffekt bezüglich vorliegender Gruppenleiter-Dimension abzugeben.

Skala 16 hängt thematisch mit der Gruppenleiter-Dimension "Kooperation mit dem Co-Leiter" zusammen und umfaßt Verhaltensweisen wie (vgl. Anhang 2, S. 256)

- Blickkontakt mit dem Co-Leiter aufrechterhalten,
- offene Absprachen über weiteres Vorgehen mit dem Co-Leiter treffen,
- Beiträge des Co-Leiters aufgreifen.

Der signifikante Zuwachs dieser Skala scheint mir ein Hinweis dafür zu sein, daß diese Veränderung als ein Effekt des Trainings anzusehen ist.

Zusammenfassend läßt sich also sagen: Es gibt Hinweise für einen positiven Trainingseffekt in allen "Fünf Dimensionen des Aufgabenfelds eines Gruppenleiters".

4.5.2. Lernziele

Am ersten Trainingstag formulierten die Teilnehmer des "Trainingsprogramms für Tutoren" aufgrund der Auswertung ihrer jeweiligen Erstversuche individuelle Lernziele. Diese Lernziele wurden den Schätzskalen der Rating-Analyse gemäß der Skalenbeschreibung in der "Anleitung für die Rater" (siehe Anhang 2, S. 251 ff.) zugeordnet. Dabei kam folgende Häufigkeitsverteilung zustande:

Überblick über die Lernziele in Kurs 2

Zuordnung zu den Schätzskalen der Rating-Analyse

	Vorkommenshäufigkeit	
	absolut	in %
1. Direktiv-kooperativ	6	14,6
2. Verschlussen-offen	0	0,0
3. Verständnislos-verständnisvoll	0	0,0
4. Herabsetzend-ermutigend	2	4,9
5. Ausweichend-strukturierend	7	17,1
6. Planlos-systematisch	12	29,3
7. Unbeweglich-flexibel	0	0,0
8. Vage-konkret	2	4,9
9. Weitschweifig-prägnant	3	7,3
10. Langweilig-anregend	3	7,3
11. Schlaf-lebhaft	0	0,0
12. Nicht ansprechend-ansprechend	0	0,0
13. Unruhig-ausgeglichen	0	0,0
14. Unsicher-selbstbewußt	1	2,4
15. Pessimistisch-optimistisch	0	0,0
16. Unkooperativ-kooperativ (bezogen auf die Zusammenarbeit mit dem Co-Leiter)	5	12,2

Nicht zuordenbar	0	0,0
------------------	---	-----

n=41

Bei insgesamt 41 Lernzielen hat jeder Teilnehmer im Durchschnitt (arithm. Mittel) $\bar{x}=3,4$ Lernziele bei einer Standardabweichung von $s=0,9$ formuliert.

Werden die 16 Schätzskalen nach

- der jeweiligen Vorkommenshäufigkeit von Lernzielen sowie
- der jeweiligen Effektstärke

geordnet, ergibt sich folgende Rangplatzverteilung:

Schätzskala	6	5	1	16	9	10	8	4	14	13	2	3	7	11	12	15
Rangplatz Lernziele	1.	2.	3.	4.	5,5.	5,5.	7,5.	7,5.	9.	13.	13.	13.	13.	13.	13.	13.
Rangplatz ES	1.	7.	4.	5.	3.	8.	10.	11.	12.	2.	14.	16.	9.	6.	15.	13.

Da der Augenschein einen Zusammenhang zwischen der Häufigkeit von den Schätzskalen zugeordneten Lernzielen und den Effektstärken dieser Lernziele nahelegt, wurde dies mittels der "Spearman'schen Rangkorrelation bei Bindungen" (SACHS 1978, S. 311 f.) überprüft. Der hierbei errechnete Rangkorrelationskoeffizient beträgt:

$$r_{S,B} = 0,59$$

Er ist signifikant auf dem 1%-Niveau (einseitige Fragestellung¹⁾; vgl. SACHS 1978, S. 310).

Unter der Voraussetzung, daß den Meßwerten der Ratinganalyse Normalverteilung zugrundeliegt und dadurch die Effektstärke einen Hinweis auf "praktische Signifikanz" liefert, scheint das vorliegende Ergebnis einen Hinweis auf einen (positiven) Zusammenhang zwischen Trainingseffekten und den von den Teilnehmern formulierten individuellen Lernzielen zu geben. Dieser Zusammenhang liegt durchaus im Sinne der vorliegenden Trainingskonzeption: Das "Trainingsprogramm für Tutoren" gibt keine allgemeinverbindlichen Trainingsziele vor, sondern läßt die Teilnehmer diese selbst entwickeln. Die vorliegende Korrelation scheint diese Konzeption zu bestätigen..

1) Wenn überhaupt ein Zusammenhang zwischen beiden Rangreihen besteht, dann ein positiver. Eine signifikante negative Korrelation anzunehmen, wäre in diesem Fall unsinnig. Deshalb ist die Fragestellung einseitig (vgl. SACHS 1978, S. 309).

4.5.3. Ergebnisse der Interviews

Die vorliegende Auswertung wurde anhand von Tonbandmitschnitten vorgenommen. Sie bezieht sich auf 12 ca. 45-minütige Interviews, die mit den Teilnehmern von Kurs 2 unmittelbar nach Beendigung "ihres" Tutoriums (ca. 8 Wochen, nachdem sie das "Trainingsprogramm für Tutoren" durchlaufen hatten), geführt wurden.

Im folgenden werden die anhand der Auswertung aller Interviews (Untersuchung 1 und 2) entwickelten Antwortkategorien wiedergegeben. Für jede dieser Kategorien wird angegeben, in wie vielen Interviews sie vorkamen. Die Kategorien werden in der Reihenfolge ihrer Vorkommenshäufigkeit angeführt.

Fragenbereich (1): Hast Du, Deiner Einschätzung nach, in den vier Tagen Training etwas gelernt, was Dir jetzt als Tutor tatsächlich von Nutzen war?

Antwort: von allen 12 Interviewten "ja".

Um was handelt es sich dabei?

Antwortkategorien:

1. Mit dem Co-Leiter (Co-Tutor) konstruktiv zusammenarbeiten: Klare Absprachen treffen; Kontakt mit ihm während einer Gruppensitzung aufrechterhalten.
Vorkommenshäufigkeit: 11 mal
2. Anleitungen, Anweisungen präzise und systematisch-durchdacht durchführen.
Vorkommenshäufigkeit: 10 mal
3. Umgang mit "Störungen" und Konflikten: Thematisieren von Gruppenprozessen; "Krisenmanagement"; Einbeziehen von Außenseitern.
Vorkommenshäufigkeit: 9 mal
4. Vertrauen in die eigene Kompetenz: Sicherheit, Selbstvertrauen, Zuversicht.
Vorkommenshäufigkeit: 9 mal

5. Reflektieren des eigenen Verhaltens als Gruppenleiter: Verbesserte Selbstwahrnehmung, weil durch das Training "blinde Flecken" aufgedeckt wurden; Umgehen können mit Feedback (als Feedback-Empfänger).

Vorkommenshäufigkeit: 8 mal

6. Authentizität-Echtheit-Offenheit: Artikulieren von persönlichem Betroffensein und momentaner Befindlichkeit; Umgehen mit persönlichen Interessen und Bedürfnissen.

Vorkommenshäufigkeit: 7 mal

7. Verbesserte Fremdwahrnehmung: Gruppenprozesse beobachten und analysieren.

Vorkommenshäufigkeit: 7 mal

8. Wichtigkeit einer gründlichen und genauen Vorbereitung.

Vorkommenshäufigkeit: 7 mal

9. Gelassenheit, Geduld, Toleranz gegenüber den Gruppenmitgliedern; das eigene Konzept relativieren können.

Vorkommenshäufigkeit: 4 mal

10. Umgang mit Strukturierung (Zeit); "Moderieren".

Vorkommenshäufigkeit: 3 mal

11. Relativierung überhöhter Ansprüche an sich selbst: Umgehen mit eigenen Schwächen und Fehlern.

Vorkommenshäufigkeit: 2 mal

12. Abgrenzung gegenüber Ansprüchen von Gruppenmitgliedern: "Nein" sagen können, nicht glauben, alle Erwartungen erfüllen zu "müssen".

Vorkommenshäufigkeit: 0 mal

Fragenbereich (2): Was an dem Training war für Dich gut und nützlich?

Antwortkategorien:

1. Konkretes Durchspielen von Gruppenleiter-Situationen: Mit "Ernstfallcharakter" (Trainingsversuche), d.h. z.B. begrenzte Vorbereitungszeit mit dem Co-Leiter, vor einer fremden Gruppe; Experimentieren mit Verhaltensweisen (Trainingsversuche, Rollenspiele).

Vorkommenshäufigkeit: 11 mal

2. Ausführliches Feedback: Durch Video, von der Trainingsgruppe, von den Ausbildern.
Vorkommenshäufigkeit: 7 mal
3. Viel Spaß beim Arbeiten.
Vorkommenshäufigkeit: 5 mal
4. Intensives Arbeiten in Kompaktform.
Vorkommenshäufigkeit: 4 mal
5. Intensiver persönlicher Kontakt mit den anderen Teilnehmern der Trainingsgruppe.
Vorkommenshäufigkeit: 4 mal
6. Miterleben, wie andere mit Problemen als Gruppenleiter fertig werden bzw. damit umgehen.
Vorkommenshäufigkeit: 3 mal
7. Modellcharakter des Trainings als ganzem: Demonstriert zu bekommen, wie ein Kompakttraining in effektiver Weise durchgeführt wird.
Vorkommenshäufigkeit: 3 mal

Fragenbereich (3): Was hat gefehlt? Was war schlecht?

Antwortkategorien:

1. Nichts.
Vorkommenshäufigkeit: 9 mal
2. Zu wenig theoretischer und praktischer Hintergrund gruppensdynamischer Prozesse, bezogen auf Situationen, die auf einen Tutor zukommen können.
Vorkommenshäufigkeit: 2 mal
3. Zu wenig didaktisches Wissen, didaktische Fertigkeiten.
Vorkommenshäufigkeit: 2 mal
4. Zu viele neue Eindrücke, zu wenig Möglichkeit, die Anregungen einzuüben.
Vorkommenshäufigkeit: 1 mal
5. Zu wenig "Selbsterfahrung".
Vorkommenshäufigkeit: 0 mal
6. Mangelnde Kompetenz der Ausbilder.
Vorkommenshäufigkeit: 0 mal

Die vorliegende Auswertung der Interviews läßt sich folgendermaßen kurz zusammenfassen:

- Die am häufigsten (von mindestens 3/4 der Interviewten) genannten Bereiche, in denen die Teilnehmer von Kurs 2 glauben, durch das "Trainingsprogramm für Tutoren" profitiert zu haben, sind
 - Kooperation mit dem Co-Leiter,
 - Durchführung von Anweisungen, Anleitungen,
 - Umgang mit "Störungen" und Konflikten,
 - Selbstvertrauen.
- Für den Großteil der Teilnehmer (11 von 12) war das wirklichkeitsnahe Trainieren von Gruppenleiter-Situationen besonders hilfreich.
- 3/4 der Interviewten gaben an, daß sie, bezogen auf ihre Tätigkeit als Tutor, nichts an dem Training vermißt haben.

Zum Verlauf der Interviews sei an dieser Stelle noch einmal auf Anhang 3 (siehe S. 258 ff.) verwiesen. Dort werden aus jedem Kurs zwei "typische" Interviews exemplarisch dargestellt.

4.5.4. Zusammenfassung der Ergebnisse von Untersuchung 2

Die zu Beginn dieses Kapitels gestellte Frage (S. 112) sei noch einmal wiederholt:

Gibt es Hinweise auf qualitative Verbesserungen im Gruppenleiterverhalten der Teilnehmer als Effekte des Treatments (Trainingsprogramms)?

Im Hinblick auf alle vorab diskutierten Vorbehalte scheint es mir möglich zu sein, diese Frage mit einem vorsichtigen "Ja" zu beantworten. Die Hinweise, worauf sich dieses vorsichtige "Ja" stützt, seien in kürze dargestellt:

(1) Die Ergebnisse der Rating-Analyse zeigen in 11 von 16 Schätzskalen signifikante Zuwachsraten von Vor- zu Nachtest. Diese Schätzskalen lassen sich allen "Dimensionen des Aufgabenfelds eines Gruppenleiters" (siehe S. 67 ff.) zuordnen:

- Ausdruck von Wertschätzung und emotionaler Zuwendung,
- Vorgeben von Strukturen,
- Vermittlung von Sachinformation,
- Persönliche Wirkung,
- Kooperation mit dem Co-Leiter.

Am deutlichsten lassen sich Veränderungen in den Dimensionen "Vorgeben von Strukturen" und "Persönliche Wirkung" festmachen: 7 der 11 signifikanten Schätzskalen, worunter sich die Skalen mit den höchsten Effektstärken befinden (Skala 6: $ES=1,37$ und Skala 13: $ES=1,16$; Normalverteilung vorausgesetzt), gehören zu diesen Dimensionen.

(2) Veränderungen, die mittels der Rating-Analyse erfaßt wurden, korrelieren signifikant positiv mit der Häufigkeit der von den Teilnehmern genannten Lernziele (Spearman'sche Rangkorrelation). Das heißt, die Teilnehmer realisierten verbessertes Gruppenleiterverhalten im Nachtest eher in Schätzskalen, denen sich häufig Lernziele zuordnen lassen

als umgekehrt. Dies mag als Hinweis dafür gelten, daß die Teilnehmer das Trainingsprogramm nach ihren Interessen und Bedürfnissen nutzen konnten.

(3) Die Auswertung der Interviews ergibt eine durchweg positive subjektive Einschätzung des Trainingsprogramms durch die Teilnehmer. Am häufigsten wurden positive Effekte des Trainings bezüglich der Kooperation mit dem Co-Leiter, der Durchführung von Anweisungen, Anleitungen, dem Umgang mit "Störungen" und Konflikten und der Stärkung des Selbstvertrauens genannt. Der Vergleich dieser Teilnehmerantworten mit den mittels der Rating-Analyse gemessenen Effekten und den Häufigkeitsverteilungen der Lernziele fällt folgendermaßen aus:

- Die am häufigsten genannte Antwortkategorie: Verbesserung der Kooperation mit dem Co-Leiter, spiegelt sich auch in den Ergebnissen der Rating-Analyse (Skala 16) signifikant nieder. Lernziele, die sich auf diesen Bereich beziehen, wurden relativ häufig (Rangplatz 4) genannt. Dies mag darauf hindeuten, daß Fragen der Kooperation (mit dem Co-Leiter) ein wichtiges Thema während des Trainings waren, mit dem sich die Teilnehmer durchaus erfolgreich auseinanderzusetzen schienen.
- 5/6 der Interviewten gaben an, durch das Training gelernt zu haben, Anleitungen und Anweisungen durchzuführen. Dies scheint sich tatsächlich deutlich in den Ergebnissen der Rating-Analyse niederschlagen. Die Skala 6, die diesem Bereich thematisch zuzuordnen ist, weist die höchste Effektstärke überhaupt ($ES=1,37$) auf, ein Zuwachs vom Vor- zum Nachtest ist auf dem 1%-Niveau gesichert. Dieser Skala ließen sich die meisten Lernziele (29,3%) zuordnen. Skala 5, die ebenfalls dieser Antwortkategorie zuzuordnen ist, weist auch einen signifikanten Zuwachs bei einer mittleren Effektstärke ($ES=0,61$) auf. Lernziele, die sich dieser Skala zuordnen lassen, wurden am zweithäufigsten formuliert (17,1%). Dies alles zusammengenommen scheint mir einen deutlichen Hinweis auf einen Trainingseffekt in diesem Bereich abzugeben.

- 3/4 der Befragten gaben an, durch das Training den Umgang mit "Störungen" und Konflikten gelernt zu haben. Dies durch die Ergebnisse der Rating-Analyse bestätigen zu wollen, scheint mir nur unter Vorbehalt möglich zu sein. Der vorliegenden Antwortkategorie liegen Situationen zugrunde, die sich dadurch auszeichnen, daß sie unerwartet, ungeplant auftreten. Möglicherweise taucht solch eine Situation im Vor- und/oder Nachtest jedoch überhaupt nicht auf. Ein Hinweis auf einen etwaigen Trainingseffekt bietet allenfalls Skala 7, die jedoch nur schwach signifikant ist und eine vergleichsweise geringe Effektstärke aufweist ($ES=0,51$). Auch wenn dieser Lerneffekt nur unzureichend kontrolliert ist, hat er doch große Bedeutung. Ein kompetenter Gruppenleiter zeichnet sich nicht zuletzt dadurch aus, daß er unerwartete Situationen angemessen bewältigt! Deshalb erscheint es mir notwendig, die Selbst-Aussagen der Teilnehmer in Zukunft zu überprüfen, z.B. durch ethnomethodologische Protokolle von Mitgliedern der Tutorien.
- 3/4 der Befragten gaben an, durch das Training Selbstvertrauen und Zutrauen in die eigene Kompetenz gewonnen zu haben. Diese Aussagen scheinen durch die Ergebnisse der Rating-Analyse bestätigt zu werden: 4 Skalen (11, 13, 14, 15), die sich thematisch dieser Antwortkategorie zuordnen lassen, zeigen einen signifikanten Zuwachs von Vor- zu Nachtest, wobei allerdings nur Skala 13 eine deutliche Effektstärke ($ES=1,16$) aufweist (Normalverteilung vorausgesetzt). Dieser Wert hängt möglicherweise damit zusammen, daß die Teilnehmer im Nachtest mit der Trainingssituation vertrauter waren und schon allein deshalb "ausgeglichenere" wirkten. Diesen möglichen Effekt habe ich bereits in Kapitel 4.3.1.4. (S. 132 ff.) diskutiert. Darüberhinaus wäre zu bemerken, daß es sich bei Selbstvertrauen nicht um ein direktes Trainingsziel handelt: Von den Teilnehmern werden auch diesbezüglich fast keine Lernziele formuliert. Es handelt sich hierbei vermutlich

eher um einen indirekten Effekt, der sich einstellt, wenn Verhaltenssicherheit erreicht ist. Möglicherweise haben die vier Tage Training hierzu eine Grundlage geliefert. Mehr Übungsmöglichkeit, d.h. ein längeres Training, müßte dann auch deutlichere Effekte zeitigen. Diese Vermutung zu überprüfen, wäre Aufgabe einer zukünftigen Untersuchung.

Die Ergebnisse aus Untersuchung 2 scheinen die Ergebnisse aus Untersuchung 1 zum Teil zu bestätigen, zum Teil zu relativieren. Im folgenden sollen beide Untersuchungen miteinander verglichen werden. Im Anschluß daran werden die Konsequenzen aus diesem Vergleich für zukünftige Entwicklungs- und Forschungsarbeiten gezogen.

4.6. Vergleich der beiden Untersuchungen

4.6.1. Vergleich der Vortests

(Rating-Analyse)

Vortest-Ergebnisse der Rating-Analyse von Untersuchung 1 und 2

Vergleich für unabhängige Stichproben

Mittelwert, Standardabweichung, Mittelwertdifferenz und U-Test

	Kurs 1 $\bar{x}_1$ s_1	Kurs 2 $\bar{x}_2$ s_2	Mittelwert- differenz $\bar{x}_1 - \bar{x}_2$	U-Test P	Sign.- Niveau
1. Direktiv- kooperativ	4,42 0,76	4,54 0,66	-0,13	0,575	-
2. Verschlissen - offen	4,67 0,75	4,38 1,03	0,29	0,759	-
3. Verständnislos - verständnisvoll	4,63 0,61	4,50 0,71	0,13	0,876	-
4. Herabsetzend - ermutigend	4,54 0,62	4,46 0,84	0,08	0,952	-
5. Ausweichend - strukturierend	4,63 0,80	4,38 0,88	0,25	0,505	-
6. Planlos - systematisch	4,42 1,04	3,71 0,94	0,71	0,065	(*)
7. Unbeweglich - flexibel	4,58 0,63	4,08 0,82	0,50	0,126	-
8. Vage - konkret	4,46 0,92	4,21 0,84	0,25	0,522	-
9. Weitschweifig - prägnant	4,29 0,86	4,08 0,82	0,21	0,579	-
10. Langweilig - anregend	4,67 0,89	3,88 1,05	0,79	0,062	(*)
11. Schlaff - lebhaft	4,92 0,56	4,04 1,20	0,88	0,033	*
12. Nicht ansprechend - ansprechend	4,83 0,81	4,42 0,63	0,42	0,045	*
13. Unruhig - ausgeglichen	4,83 0,44	4,33 0,54	0,50	0,018	*
14. Unsicher - selbstbewußt	4,63 0,83	4,13 1,07	0,50	0,206	-
15. Pessimistisch - optimistisch	4,50 0,56	4,33 0,65	0,17	0,618	-
16. Unkooperativ - kooperativ (bezogen auf den Co-Leiter)	4,21 0,66	3,75 1,10	0,46	0,279	-

(*) : 10% Irrtumswahrscheinlichkeit ("schwach signifikant")

* : 5% Irrtumswahrscheinlichkeit ("signifikant")

** : 1% Irrtumswahrscheinlichkeit ("sehr signifikant")

*** : 0,1% Irrtumswahrscheinlichkeit ("hoch signifikant")

 $n_1=12$ $n_2=12$

Zweiseitige Fragestellung

Ein Blick auf die dritte Spalte von links zeigt, daß in 15 der 16 Schätzskalen Kurs 1 im Vortest höhere Werte aufweist als Kurs 2. Allerdings ist der Vergleich beider Kurse nur in 3 Skalen signifikant (Skala 11, 12, 13). Diese Skalen lassen sich alle der Gruppenleiter-Dimension "Persönliche Wirkung" zuordnen. In zwei Skalen fällt der Vergleich beider Kurse schwach signifikant aus (Skala 6, 10). Die Skalen gehören zu den Gruppenleiter-Dimensionen "Vorgeben von Strukturen" und "Vermittlung von Sachinformation". Dieser Befund scheint eine plausible Erklärung in der Tatsache zu finden, daß die Teilnehmer von Kurs 1 ein Auswahlverfahren durchlaufen hatten (siehe S. 114 f.), die Teilnehmer von Kurs 2 dagegen nicht. Bemerkenswert scheint mir in diesem Zusammenhang zu sein, daß sich zwischen den Teilnehmern von Kurs 1 und Kurs 2 in der Dimension "Persönliche Wirkung" am deutlichsten ein Unterschied festmachen läßt. Die Dimension spielte vermutlich beim Auswahlverfahren eine große Rolle.

Sind die vorliegenden Unterschiede auf die unterschiedliche Geschlechterverteilung der beiden Kurse zurückzuführen? Diese Frage läßt sich aufgrund der Untersuchungsergebnisse nicht beantworten. Hierüber ergäbe ein Untersuchungsplan Aufschluß, der eine geschlechtsspezifische Auswertung vornimmt. Ein solcher Untersuchungsplan könnte in zukünftigen Forschungsarbeiten realisiert werden.

4.6.2. Vergleich der Nachtests (Rating-Analyse)

Nachtest-Ergebnisse der Rating-Analyse von Untersuchung 1 und 2
Vergleich für unabhängige Stichproben
Mittelwert, Standardabweichung, Mittelwertdifferenz und U-Test

	Kurs 1 $\bar{x}_1$ s ₁	Kurs 2 $\bar{x}_2$ s ₂	Mittel- wert- differenz $\bar{x}_1 - \bar{x}_2$	U-Test P	Sign.- Niveau
1. Direktiv- kooperativ	5,00 0,56	5,00 0,77	0,00	0,926	-
2. Verschllossen - offen	4,71 0,69	4,64 0,86	0,08	0,807	-
3. Verständnislos - verständnisvoll	5,00 0,56	4,58 0,70	0,42	0,209	-
4. Herabsetzend - ermutigend	4,96 0,62	4,83 0,75	0,13	0,764	-
5. Ausweichend - strukturierend	4,88 0,93	4,92 0,47	-0,04	0,951	-
6. Planlos - systematisch	5,13 0,71	5,00 0,21	0,13	0,516	-
7. Unbeweglich - flexibel	4,88 0,83	4,50 0,67	0,38	0,675	-
8. Vage - konkret	4,63 0,80	4,63 0,38	0,00	0,874	-
9. Weitschweifig - prägnant	4,75 0,84	4,71 0,58	0,04	0,659	-
10. Langweilig - anregend	4,71 0,92	4,50 0,74	0,21	0,581	-
11. Schläff - lebhaft	5,08 0,67	4,79 0,78	0,29	0,602	-
12. Nicht ansprechend - ansprechend	5,04 0,62	4,50 0,56	0,54	0,035	*
13. Unruhig - ausgeglichen	5,04 0,26	4,96 0,54	0,08	0,608	-
14. Unsicher - selbstbewußt	4,58 0,76	4,58 0,79	0,00	0,951	-
15. Pessimistisch - optimistisch	4,88 0,48	4,50 0,71	0,38	0,087	(*)
16. Unkooperativ - kooperativ (bezogen auf den Co-Leiter)	4,54 0,45	4,50 0,67	0,04	0,614	-

(*) : 10% Irrtumswahrscheinlichkeit ("schwach signifikant")

* : 5% Irrtumswahrscheinlichkeit ("signifikant")

** : 1% Irrtumswahrscheinlichkeit ("sehr signifikant")

*** : 0,1% Irrtumswahrscheinlichkeit ("hoch signifikant")

n₁=12

n₂=12

Zweiseitige Fragestellung

Ein Blick auf die dritte Spalte von links zeigt, daß in 15 der 16 Schätzskalen Kurs 1 im Nachtest höhere Werte aufweist als Kurs 2. Allerdings sind die Mittelwertdifferenzen zwischen Kurs 1 und 2 beim Nachtest im Vergleich zum Vortest in 12 der 16 Skalen geringer geworden. Während beim Vortest-Vergleich lediglich eine Skala eine Mittelwertdifferenz von nahezu null aufweist ($\bar{x}_1 - \bar{x}_2 \leq 0,10$), trifft dies beim Nachtest-Vergleich für die Hälfte der Schätzskalen zu. Der Vergleich beider Kurse fällt in einer Skala (Skala 12) signifikant aus, in einer schwach signifikant (Skala 15). Zieht man die Vortest-Vergleiche hinzu, heißt das, daß

- ein Unterschied der beiden Teilnehmergruppen (Kurs 1 und Kurs 2), der durch die Skala 15 (Pessimistisch-optimistisch) gemessen wird, im Nachtest schwach signifikant ist, im Vortest dagegen nicht. Dieser Unterschied kommt dadurch zustande, daß zwar beide Kurse signifikante Zuwachsraten aufweisen, in Kurs 2 die Effektstärke jedoch nur schwach ausgeprägt ist;
- ein Unterschied der beiden Teilnehmergruppen, der durch Skala 12 (Ansprechend-nicht ansprechend) gemessen wird, sowohl im Vortest wie im Nachtest signifikant ist. Weder in Kurs 1 noch in Kurs 2 zeigt diese Skala einen signifikanten Zuwachs von Vor- zu Nachtest. Zieht man die Skalenbeschreibung (siehe Anhang 2, S. 255) hinzu, liegt die Vermutung nahe, daß es sich hierbei um Verhaltensweisen handelt, die sich nicht durch vier Tage Training verändern lassen. Vortest-Unterschiede zwischen den Teilnehmergruppen sind folglich auch im Nachtest-Vergleich nachweisbar.
- sonstige Unterschiede zwischen den beiden Teilnehmergruppen nach vier Tagen Training durch die Rating-Analyse nicht mehr nachzuweisen sind. Dies mag als Hinweis dafür gelten, daß sich das Gruppenleiter-Verhalten im Nachtest auf einem relativ hohen Niveau einpendelt, das eher durch das Treatment als durch das Eingangsverhalten der Teilnehmer bestimmt wird.

4.6.3. Vergleich der Vortest-Nachtest-Veränderungen (Rating-Analyse)

Die 16 Schätzskalen lassen sich nach dem Kriterium, ob eine signifikante Veränderung von Vor- zu Nachtest vorliegt, wie folgt einteilen:

Klassifikation der Schätzskalen nach Signifikanz

		Schätzskalen, in Kurs 2	
		signifikant	nicht signifikant
Schätzskalen, in Kurs 1	signifikant	1., 4., 6., 15.	3., 9.
	nicht signifikant	5., 7., 10., 11., 13., 14., 16.	2., 8., 12.

Für den Vergleich der beiden vorliegenden Untersuchungen ist die Frage von Bedeutung: Wo gibt es Gemeinsamkeiten und wo gibt es Unterschiede in den Ergebnissen?

Gemeinsamkeiten lassen sich bei folgenden Schätzskalen festmachen:

- Signifikante Zuwachsraten von Vor- zu Nachtest konnten in beiden Kursen bei folgenden Skalen nachgewiesen werden:

- Skala 1: Direktiv vs. kooperativ,
- Skala 4: Herabsetzend vs. ermutigend.

Beide Skalen gehören zur Gruppenleiter-Dimension "Ausdruck von Wertschätzung und emotionaler Zuwendung". Die vorliegenden signifikanten Ergebnisse in beiden Kursen scheinen mir einen deutlichen Hinweis für einen Trainingseffekt in diesem Bereich abzugeben.

- Skala 6: Planlos vs. systematisch.

Der signifikante Zuwachs dieser Skala weist möglicherweise darauf hin, daß die Teilnehmer gelernt haben, eine Einheit folgerichtig durchzuplanen und demgemäß durchzuführen.

- Skala 15: Pessimistisch vs. optimistisch.

Der signifikante Zuwachs dieser Skala in beiden Kursen scheint mir eher ein "indirekter Trainingseffekt" zu sein, der auf das wiederholte Video-Feedback zurückzuführen ist (siehe S. 103 ff.). Möglicherweise gingen die Teilnehmer auch aufgrund positiver Gruppenerfahrungen und dem Eindruck, "etwas gelernt zu haben" zuversichtlicher in die Zweitversuche (=Nachtests). Ich fände es bedenklich, wären nur in dieser Skala Veränderungen nachzuweisen. Da dies jedoch nicht der Fall ist, scheint mir das vorliegende Ergebnis einen durchaus erwünschten, positiven Trainingseffekt darzustellen.

- Weder in Kurs 1 noch in Kurs 2 konnten signifikante Zuwachsraten bei folgenden Skalen nachgewiesen werden:

- Skala 2: Verschllossen vs. offen,

- Skala 8: Vage vs. konkret,

- Skala 12: Nicht ansprechend vs. ansprechend.

Mit diesen Skalen werden möglicherweise Verhaltensweisen erfaßt, die sich nur langfristig ändern bzw. durch ein

Trainingsprogramm vorliegender Art nicht verändern lassen.

Unterschiede lassen sich folgendermaßen zusammenfassen:

Bei Kurs 1 konnten bei 6 Skalen signifikante Zuwachsraten nachgewiesen werden, bei Kurs 2 dagegen bei 11 Skalen. Diese Tatsache verdeutlicht das obige Diagramm. Wie im vorigen Kapitel gezeigt wurde, sind beim Vergleich der Kurse Vortest-Unterschiede im Nachtest geringer bzw. lassen sich weniger häufig nachweisen. Mir scheint deshalb folgende Vermutung nahezuliegen: Die Teilnehmer von Kurs 2 haben, da sie mit einem niedrigeren Vortest-Verhalten in den Kurs eingestiegen sind, in den vier Tagen Training "aufgeholt" und deshalb häufiger signifikante Zuwachsraten erreicht. Die Teilnehmer von Kurs 1 dagegen, die aufgrund der Vorauswahl mehr Kompetenz in das Training mitbrachten, haben ihr Verhalten nur in einigen spezifischen Bereichen verändert. Für solche spezifische, an die jeweiligen Defizite der Teilnehmer gebundene Verhaltensänderungen scheint mir die relativ hohe Korrelation zwischen den Effektstärken der Schätzskalen und der Häufigkeit von den Schätzskalen zugeordneten Lernzielen der Teilnehmer ($r_{S,B} = 0,69$ in Kurs 1)

4.6.4. Vergleich der Lernziele

Bei der Auswertung der Lernziele habe ich diese nach den Schätzskaleten der Rating-Analyse gemäß der Skalenbeschreibung in der "Anleitung für die Rater" (siehe Anhang 2, S. 251 ff.) gruppiert. Im Anschluß daran wurden den 16 Schätzskaleten nach der Vorkommenshäufigkeit von Lernzielen Rangplätze zugeordnet (für Kurs 1 siehe Kapitel 4.4.2., S. 145 f.; für Kurs 2 siehe Kapitel 4.5.2., S. 158 f.). Im folgenden Diagramm werden, für jeden Kurs getrennt, die Schätzskaleten in zwei Gruppen eingeteilt:

- Schätzskaleten, deren Vorkommenshäufigkeit von Lernzielen größer als der Median ist (Rangplätze 1-8),
- Schätzskaleten, deren Vorkommenshäufigkeit von Lernzielen kleiner als der Median ist (Rangplätze 9-16).

Klassifikation der Schätzskaleten nach der Vorkommenshäufigkeit von Lernzielen

		Kurs 2 Schätzskaleten mit Rangplatz	
		1. bis 8.	9. bis 16.
Kurs 1 Schätzskaleten mit Rangplatz	1. bis 8.	1., 4., 6., 9., 16.	3., 7., 11.
	9. bis 16.	5., 8., 10.	2., 12., 13., 14., 15.

Zwischen den beiden Rangreihen (Kurs 1 und Kurs 2) besteht eine Korrelation ("Spearman'sche Rangkorrelation bei Bindungen", SACHS 1978, S. 311 f.) von

$$r_{S,B} = 0,45$$

Dieser Koeffizient ist signifikant auf dem 5%-Niveau (einseitige Fragestellung¹⁾; vgl. SACHS 1978, S. 310).

¹⁾ Wenn überhaupt ein Zusammenhang zwischen beiden Rangreihen besteht, dann ein positiver. Eine signifikante negative Korrelation anzunehmen, wäre in diesem Fall unsinnig. Deshalb ist die Fragestellung einseitig (vgl. SACHS S. 309).

Auch wenn der Zusammenhang zwischen der Vorkommenshäufigkeit von Lernzielen in Kurs 1 und 2 nicht sehr hoch ist, lassen sich dennoch einige Gemeinsamkeiten der beiden Kurse feststellen:

- In beiden Kursen wurden am häufigsten Lernziele genannt, die sich der Skala 6 "Planlos vs. systematisch" zuordnen lassen. In Kurs 2 weist diese Skala die höchste Effektstärke überhaupt auf. Dies scheint mir ein Hinweis dafür zu sein, daß ein Trainingsschwerpunkt in diesem Bereich lag.
- Ein weiterer Schwerpunkt scheint mir im Bereich der Gruppenleiter-Dimension "Ausdruck von Wertschätzung und emotionaler Zuwendung" zu liegen: 2 Skalen (1 und 4), die sich auf diese Dimension beziehen, gehören zu der Gruppe von Schätzskalen, denen häufig Lernziele zuordnenbar sind. Dies läßt sich möglicherweise folgendermaßen erklären: Die Teilnehmer befinden sich alle in einer Ausbildung, welche die Vermittlung von Fertigkeiten der klientenzentrierten Gesprächsführung hat. Sie selbst sollen als Tutoren diese Fertigkeiten an Anfänger weitervermitteln. So liegt es nahe, daß sie danach trachten, auch als Gruppenleiter Verhaltensweisen zu realisieren, die mit dieser Methode der Gesprächsführung/Beratung in Einklang stehen. Dies trifft in der Tat für die vorliegende Dimension in hohem Maße zu.
- In beiden Kursen werden häufig Lernziele genannt, die sich mit der Zusammenarbeit mit dem Co-Leiter befassen (Skala 16). Wie die Auswertung der Interviews gezeigt hat, scheint es sich hierbei ebenfalls um ein wichtiges "Thema" während des Trainings gehandelt zu haben.
- Die Gruppe von Schätzskalen, denen sich in beiden Kursen nur wenige Lernziele zuordnen ließen, gehören fast ausschließlich zur Dimension "Persönliche Wirkung" (Skala 12, 13, 14, 15). Dies scheint mir nicht weiter verwunderlich zu sein. Die Teilnehmer hatten die Anweisung

erhalten, konkrete und überprüfbare, operationalisierte Lernziele zu formulieren. So ist es folgerichtig, daß sich nur wenige Lernziele der vorliegenden Gruppe von Skalen zuordnen lassen, die eher den "Gesamteindruck", erfassen, den eine Person hinterläßt, als einzelne Gruppenleiter-Fertigkeiten.

- Ein Zusammenhang zwischen der Häufigkeit von den Schätzskalen zugeordneten Lernzielen und den Effektstärken dieser Lernziele läßt sich in beiden Kursen signifikant nachweisen.

Die Unterschiede zwischen den beiden Kursen lassen sich folgendermaßen zusammenfassen:

- In Kurs 2 ließen sich häufiger Lernziele den Skalen 8 und 10 zuordnen als in Kurs 1. Diese Skalen gehören zur Gruppenleiter-Dimension "Vermittlung von Sachinformation". Möglicherweise hängt dies damit zusammen, daß die Teilnehmer von Kurs 1 ein Auswahlverfahren durchliefen, die Teilnehmer von Kurs 2 dagegen nicht (siehe S. 114 f.) und sich deshalb mehr Teilnehmer mit Defiziten in diesem Bereich in Kurs 2 befanden als in Kurs 1. Diese Vermutung wird durch die Tatsache unterstützt, daß bei Skala 10 im Vergleich der Vortests Kurs 1 schwach signifikant höhere Werte aufweist als Kurs 2. Dieser Unterschied ist im Nachtest nicht mehr nachweisbar.

4.6.5. Vergleich der Ergebnisse der Interviews

Der Vergleich der Ergebnisse, die die Auswertung der mit den Teilnehmern geführten Interviews erbracht haben, läßt folgende Gemeinsamkeiten bei beiden Kursen deutlich werden:

- Der Großteil der Teilnehmer gab an, in den vier Tagen Training gelernt zu haben,
 - mit dem Co-Leiter (Co-Tutor) konstruktiv zusammenzuarbeiten, d.h. klare Absprachen zu treffen, Kontakt mit ihm während einer Gruppensitzung aufrechtzuerhalten etc.;
 - Anleitungen, Anweisungen präzise und systematisch-durchdacht durchzuführen;
 - Vertrauen in die eigene Kompetenz zu haben, Sicherheit, Selbstvertrauen, Zuversicht zu spüren.
- Sowohl in Kurs 1 als auch in Kurs 2 gaben fast alle Teilnehmer an, vom konkreten Durchspielen von Gruppenleiter-Situationen in den Trainings-Versuchsreihen (mit "Ernstfallcharakter", d.h. begrenzte Vorbereitungszeit mit dem Co-Leiter, vor einer fremden Gruppe) deutlich profitiert zu haben.
- In beiden Kursen gaben 3/4 der Teilnehmer an, daß ihnen, bezogen auf ihre Tätigkeit als Tutor, nichts an dem Training gefehlt habe.

Unterschiede ergaben sich bei folgenden Punkten:

- Im Gegensatz zu Kurs 2 gaben in Kurs 1 fast alle Teilnehmer an, bezüglich des Reflektierens des eigenen Verhaltens als Gruppenleiter (verbesserte Selbstwahrnehmung, weil durch das Training "blinde Flecken" aufgedeckt wurden) viel gelernt zu haben, was ihnen als Tutor zunutze kam..
- Entsprechend dazu gaben fast alle Teilnehmer von Kurs 1 an, vom ausführlichen Feedback (durch Video, von der Trainingsgruppe) deutlich profitiert zu haben.

- 3/4 der Teilnehmer von Kurs 2 gaben an, den Umgang mit "Störungen" und Konflikten in dem Kompakttraining gelernt zu haben.
- Bemerkenswert scheint mir zu sein, daß in Kurs 2 fast die Hälfte der Teilnehmer angab, viel Spaß beim Arbeiten erlebt zu haben; in Kurs 1 dagegen war es nur ein einziger Teilnehmer.

Zusammenfassend sei folgende Vermutung erlaubt: Die Teilnehmer von Kurs 1 waren eher damit beschäftigt, in ernsthaft-tiefsinniger Manier das eigene Verhalten zu reflektieren, die Selbstwahrnehmung zu erweitern, "Selbsterfahrung" zu betreiben als die Teilnehmer von Kurs 2: Bei diesen scheint mir eher das konkrete Einüben verschiedener Gruppenleiter-Fertigkeiten und das schwingvoll-muntere Experimentieren mit neuen Verhaltensweisen im Vordergrund gestanden zu haben, das ja durchaus eine ganze Menge Spaß bringen kann. Mit dieser - zugegebenermaßen unwissenschaftlichen - Spekulation soll weder der eine noch der andere Kurs abgewertet werden. Vielleicht gibt sie jedoch eine Erklärungsmöglichkeit dafür ab, daß sich in Kurs 2 bei fast doppelt so vielen Schätzskalen ein Zuwachs von Vor- zu Nachtest signifikant nachweisen läßt wie in Kurs 1.

4.7. Zusammenfassung der Ergebnisse von Untersuchung 1 und 2

Die Teilnehmer beider Untersuchungen waren zum großen Teil Pädagogik- bzw. Psychologie Studenten mit Zwischenprüfung oder Vordiplom. Durch ein Auswahlverfahren wurde aus einer Gruppe von Interessenten für Kurs 1 die 12 Studenten ausgewählt, die für eine Tätigkeit als Tutor am ehesten geeignet erschienen. Für Kurs 2 fand solch eine Auswahl nicht statt, da sich genauso viel Interessenten (bei denen die formalen Voraussetzungen: Vordiplom oder Zwischenprüfung vorlagen) meldeten, wie Ausbildungsplätze (=12) zur Verfügung standen.

Das Auswahlverfahren scheint sich auf das Vortest-Verhalten ausgewirkt zu haben: die Teilnehmer von Kurs 1 erreichten höhere Werte als die Teilnehmer von Kurs 2. Im Nachtest sind die Unterschiede zwischen den beiden Kursen deutlich geringer: das Gruppenleiter-Verhalten der Teilnehmer scheint sich in beiden Kursen im Nachtest auf einem gemeinsamen Niveau eingependelt zu haben.

Beim Vortest-Nachtest-Vergleich lassen sich für Kurs 2 in fast doppelt so vielen Schätzskalen der Rating-Analyse signifikante Zuwachsraten nachweisen wie für Kurs 1. Möglicherweise verlief die Lernkurve für die unausgewählten Teilnehmer von Kurs 2 steiler als für die ausgewählten Teilnehmer von Kurs 1, die bereits auf einem relativ höheren Niveau in das Training "einstiegen".

Das Ziel der Untersuchungen ist, der Frage nachzugehen, ob es Hinweise dafür gibt, daß die Teilnehmer ihre Handlungskompetenz als Gruppenleiter mit Hilfe des Trainingsprogramms erweitert haben. Dies müßte sich als eine qualitative Verbesserung im Gruppenleiterverhalten der Teilnehmer niederschlagen, bezogen auf die im Kapitel 3.2.2. (siehe S. 67 ff.) entwickelten "Fünf Dimensionen des Aufgabensfelds eines Gruppenleiters":

- (1) Ausdruck von Wertschätzung und emotionaler Zuwendung,
- (2) Vorgeben von Strukturen,
- (3) Vermittlung von Sachinformation,
- (4) Persönliche Wirkung,
- (5) Kooperation mit dem Co-Leiter.

Tatsächlich scheint es Hinweise für solche qualitative Verbesserungen zu geben, die ich wie folgt zusammenfasse:

(1) Aufgrund der Rating-Analyse lassen sich bei beiden Kursen Vortest-Nachtest-Zuwachsraten in Schätzskalen nachweisen, die der Gruppenleiter-Dimension "Ausdruck von Wertschätzung und emotionaler Zuwendung" zuordenbar sind. Dementsprechend läßt sich ein deutlicher Anteil der Lernziele, die von den Teilnehmern aufgrund der Auswertung der Erstversuche (=Vortests) formuliert wurden, dieser Dimension zuweisen.

(2) Besonders deutlich zeigen sich Hinweise, die auf einen Trainingseffekt bezüglich der Gruppenleiter-Dimension "Vorgeben von Strukturen" schließen lassen: Sowohl die Ergebnisse der Rating-Analyse als auch die Auswertung der Interviews geben zu der Vermutung Anlaß, daß die Teilnehmer beider Kurse gelernt haben, eine Einheit folgerichtig durchzuplanen und Anleitungen präzise und systematisch-durchdacht durchzuführen. In beiden Kursen scheint das ein Trainingsschwerpunkt zu sein; der Großteil der von den Teilnehmern formulierten Lernziele ließ sich diesem Thema zuordnen.

(3) Zwar gibt es Hinweise für einen Lerneffekt der Teilnehmer bezüglich der Gruppenleiter-Dimension "Vermittlung von Sachinformation", jedoch fallen sie weniger deutlich und einheitlich aus als bei den vorangegangenen Dimensionen. Möglicherweise ist ein längeres und spezifischeres Training notwendig, um Veränderungen in diesem Bereich, bei dem es in erster Linie um verbales Ausdrucksverhalten geht, zu erreichen.

(4) Verbesserungen, die sich auf die Dimension "Persönliche Wirkung" beziehen, scheinen mir eher einen indirekten Trainingseffekt darzustellen. So lassen sich zwar besonders in Kurs 2 Vortest-Nachtest-Zuwachsraten bei Schätzskalen der Rating-Analyse nachweisen, die dieser Dimension zuordenbar sind, die Effektstärken sind jedoch in der Regel niedrig. Allerdings gaben die meisten Teilnehmer beider Kurse bei den Interviews an, durch das Training Sicherheit und Selbstvertrauen gewonnen zu haben. Unter der Annahme, daß es sich hierbei tatsächlich um einen Trainingseffekt handelt, hat sich dies möglicherweise als Verbesserung in der vorliegenden Gruppenleiter-Dimension niedergeschlagen: Mit dem Eindruck, "etwas gelernt zu haben", gingen die Teilnehmer zuversichtlicher in die Nachtests und haben mit dieser "selbsterfüllenden Prophezeiung" bessere Resultate erreicht als im Vortest. Allerdings müßte überprüft werden, ob es sich hierbei lediglich um einen momentanen "Wohlfühl-Effekt" handelt oder um eine anhaltende Haltungsänderung. Die Ergebnisse der Interviews sprechen für letzteres.

(5) Sowohl in Kurs 1, als auch in Kurs 2 gaben die meisten Teilnehmer in den Interviews an, bezüglich der "Kooperation mit dem Co-Leiter", der fünften Gruppenleiter-Dimension, durch das Training deutlich profitiert zu haben. Aufgrund der Ergebnisse der Rating-Analyse läßt sich dies jedoch nur für Kurs 2 signifikant bestätigen. Allerdings war in Kurs 1 bereits das Eingangsverhalten bei dieser Dimension relativ hoch, so daß ein (vorhandener) Zuwachs nicht signifikant zu Buche schlug.

Resümee: Es gibt Hinweise auf Lerneffekte der Teilnehmer, die auf das Trainingsprogramm zurückzuführen sind. Allerdings bleiben auch eine ganze Reihe von Fragen offen. Aufgrund der vorliegenden Ergebnisse erscheint es mir sinnvoll und lohnend zu sein, diese durch weitere Untersuchungen zu überprüfen. Im folgenden Kapitel werde ich diese Fragen noch einmal stellen und Konsequenzen für zukünftige Forschungsarbeiten daraus ableiten.

4.8. Konsequenzen für zukünftige Forschungsarbeiten

Anhand der Fragen, die die vorliegenden Untersuchungen unbeantwortet ließen bzw. die sich erst aufgrund der vorliegenden Ergebnisse ergaben, werde ich im folgenden Vorschläge für zukünftige Untersuchungen vorstellen.

(1) Gibt es Effekte, die (wenigstens zum Teil) durch das "Gruppenerlebnis" der Teilnehmer zustande gekommen sind und nicht durch das Treatment?

Meine Frage geht von der Vermutung aus, daß sich die Teilnehmer in den vier Tagen durch das intensive Arbeiten und durch informelle Aktivitäten näher gekommen sind und von der Gruppe starken Rückhalt beziehen. Möglicherweise stärkt das den Teilnehmern so den Rücken, daß sie (auch) aus dem Grunde "bessere" Nachtests durchführen. Ich sehe folgende Möglichkeiten, diesen Faktor, dessen Einflußmöglichkeit mir tatsächlich nicht von der Hand zu weisen sein scheint, zu kontrollieren:

- Ethnomethodologische Protokolle müßten besonders informelle Aktivitäten erfassen, um einen Vergleich verschiedener Kurse und Trainingsgruppen zu ermöglichen.
- Soziometrische Tests, die wiederholt eingesetzt werden, könnten einen Zusammenhang zwischen Gruppenkohäsion und Trainingseffekt nachweisen oder widerlegen.
- Besonders interessant scheint mir zu sein, eine echte Kontrollgruppe Vor- und Nachtest durchführen zu lassen, sie in der Zwischenzeit jedoch, ebenfalls unter Anleitung, mit einer Aufgabenstellung zu beschäftigen, die ebenfalls stark die Gruppenkohäsion fördert wie z.B. das Herstellen eines Video-Streifens. Denkbar wäre auch eine Kontrollgruppe, die sich in den vier Tagen ausschließlich mit gruppenspezifischen Übungen, wie sie in sog. "Gruppendynamischen Laboratorien" eingesetzt werden, beschäftigt (vgl. z.B. SBANDI 1973, S. 208 ff.).

(2) Welchen Einfluß hat der Vortest auf die Leistung im Nachtest?

Diese Frage geht von der Möglichkeit aus, daß allein die Teilnahme am Vortest einen Trainingseffekt bewirkt. Obgleich Vor- und Nachtest als notwendige Bestandteile in das Trainingsprogramm integriert sind, scheint es mir von Bedeutung zu sein zu kontrollieren, wie groß der Einfluß des Vortests ohne Training auf die Leistung im Nachtest ist, was sich mit Hilfe einer Null-Kontrollgruppe überprüfen ließe.

(3) Kommen Trainingseffekte lediglich dadurch zustande, daß die Nachtests unter leichteren Bedingungen als die Vortests durchgeführt wurden?

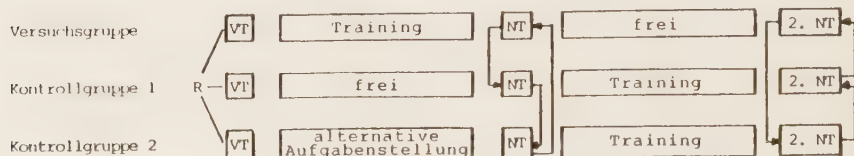
Die Frage fußt auf der Vermutung, daß

- für die Teilnehmer die Situation im Nachtest nicht mehr so neu und ungewohnt ist und sie deshalb bessere Leistungen im Nachtest erbringen: die Teilnehmer lernen in erster Linie, die Testsituation zu bewältigen und erst in zweiter Linie Gruppenleiterfertigkeiten;
- die Teilnehmer, indirekt und unbeabsichtigt, sich während des Trainings auf den Nachtest "vorbereiten", weil sie wissen, daß am Ende des Trainings eine ähnliche Situation wie der Vortest auf sie zukommen wird;
- das "Publikum" des Nachtests, obwohl es nicht aus der eigenen Trainingsgruppe besteht, sich kooperativer verhält als im Vortest, da es sich aus Teilnehmern zusammensetzt, die ebenfalls das Trainingsprogramm durchlaufen haben.

Folgende Maßnahmen scheinen mir geeignet zu sein, diese Vermutungen wenigstens zum Teil zu überprüfen:

- Die Testsituation müßte so weit standardisiert sein, daß für Vor- und Nachtest tatsächlich gleiche Bedingungen herrschen. Dies könnte geschehen durch
 - vorgegebene, per Los zugeteilte Themenstellung,
 - einen Versuchsplan mit Kontrollgruppe, bei dem die Teilnehmer der Versuchsgruppe ihre Nachtests mit einer Trainingsgruppe aus der Kontrollgruppe durchführen (und umgekehrt).

Ein solcher Versuchsplan, mit dem auch die unter (1) formulierten Einwände überprüfbar wären, sieht folgendermaßen aus:



R = Randomisierung

VT = Vortest

NT = Nachtest

Zum Nachtest gehen die Teilnehmer

- der Versuchsgruppe in die Kontrollgruppe 1,
- der Kontrollgruppe 1 in die Kontrollgruppe 2,
- der Kontrollgruppe 2 in die Versuchsgruppe.

Zum 2. Nachtest gehen die Teilnehmer

- der Versuchsgruppe in die Kontrollgruppe 2,
- der Kontrollgruppe 1 in die Versuchsgruppe,
- der Kontrollgruppe 2 in die Kontrollgruppe 1.

Dieser Versuchsplan ließe sich durch einen dritten Nachtest vervollständigen, mit dessen Hilfe überprüft werden könnte, ob die Trainingseffekte noch nach längerer Zeit nachweisbar sind.

(4) Ist es sinnvoll, die Trainingszeit zu verlängern, um den Trainingseffekt zu erhöhen?

Möglicherweise war die zur Verfügung stehende Übungszeit für eine Reihe von Teilnehmern nicht ausreichend, um Verhaltenssicherheit in allen wesentlichen Gruppenleiter-Dimensionen zu erreichen. Es erhebt sich jedoch die Frage, ob dies überhaupt zu leisten und erstrebenswert ist. Mir scheint es eher so zu sein, daß die Teilnehmer durch das Training in einigen Punkten Verhaltenssicherheit erlangen, daß darüberhinaus jedoch Impulse gegeben werden und ein Lernprozeß in Gang gesetzt wird, der über das eigentliche Training hinausgeht. So erlernen die Teilnehmer mittels des Trainingsprogramms ein Verfahren, das sie in die Lage versetzt, mit dem eigenen Verhalten zu experimentieren und Handlungskompetenz auch außerhalb des Trainingsprogramms

zu erwerben (vgl. ZIFREUND, W. 1983b, S. 37 f.). Für solch einen übergeordneten Trainingseffekt gibt es in der Tat Hinweise aus den Interviews mit den Teilnehmern.

Dennoch scheint es mir sinnvoll zu sein, mit Trainingsdesigns von unterschiedlicher Dauer zu experimentieren, um dadurch Aussagen über eine optimale Trainingsdauer für dieses Programm zu ermöglichen.

(5) Wie groß ist der Transfer des Gelernten?

Inwieweit die Teilnehmer Fertigkeiten, die sie durch das Training gelernt haben, tatsächlich als Gruppenleiter (Tutoren) einsetzen, könnte mittels ethnomethodologischer Protokolle von Mitgliedern der Tutorien (welche die Teilnehmer des "Trainingsprogramms für Tutoren" ca. 6 Wochen nach dem Training leiten) überprüft werden. Mir scheint es besonders lohnend zu untersuchen, wie die Tutoren mit schwierigen Situationen zurechtgekommen sind und ob sich ein Zusammenhang zwischen den Aussagen der Protokolle und den Ergebnissen der Tests (Rating-Analyse) herstellen läßt.

(6) Läßt sich das Trainingsprogramm auch mit anderen Populationen durchführen?

Das vorliegende Trainingsprogramm ist in ein Ausbildungskonzept für Pädagogikstudenten eingebunden (siehe Kapitel 3.1.3., S. 49 ff.). Es wurde auf den Einsatz im Rahmen dieses Ausbildungskonzeptes, in dem es auch untersucht wurde, zugeschnitten. Die Intention war, eine wirksame Trainingsprozedur zu entwickeln, die den Teilnehmern ein Instrument in die Hand gibt, Handlungskompetenz in den Punkten zu erlangen, die sie selbst für wichtig erachten. Aus diesem Grunde ist die Konzeption des Programms so flexibel, daß sich das "Trainingsmaterial" (siehe Anhang 1, S. 191 ff.) ohne große Änderungen auch in einem anderen Zusammenhang einsetzen lassen müßte. Ich denke hier an die Ausbildung von Gruppenleitern aller Art, die sich in Bezug auf Wissensstand, Lebensalter und -erfahrung nicht allzu sehr von ihren zukünftigen Gruppenteilnehmern unterscheiden wie z.B.

- studentische Tutoren in Anfängerveranstaltungen jeder Fachrichtung,
- Ausbildung von Jugendgruppenleitern,
- Aus- und Fortbildung von Dozenten im Bereich der Erwachsenenbildung (z.B. Volkshochschulen).

Der Beweis, daß dieser Transfer gelingt, ist allerdings noch nicht erbracht. Mir scheint, daß in dieser Richtung zukünftige Forschungsarbeiten die vorliegende Trainingskonzeption weiterentwickeln und empirisch überprüfen sollten.

Diese Anregungen dienten nicht allein einer kritischen Stellungnahme gegenüber den eigenen Forschungsbemühungen, sondern haben im Projekt "Beratungspraxis" am Institut für Erziehungswissenschaft II (Zentrum für Neue Lernverfahren) der Universität Tübingen nachhaltig Beachtung gefunden: So ist bereits geplant, den unter Punkt (3) vorgeschlagenen Versuchsplan (Design mit zwei Kontrollgruppen) im Rahmen einer Diplomarbeit zu realisieren.

5. Schlußbetrachtung

Fast jeder, der im pädagogischen Bereich arbeitet, hat es mit Kleingruppen zu tun: sei es mit Mitgliedern einer Wohngruppe, sei es mit Mitarbeitern in einer Anstalt für Geistigbehinderte, sei es mit Jugendlichen im Jugendhaus oder sei es mit Erwachsenen in einer Erwachsenenbildungsstätte. So verschieden diese Berufsfelder sind: Gemeinsam ist ihnen, daß Pädagogen mit Situationen konfrontiert sind, in denen sie vor der Aufgabe stehen, Arbeits- und Kommunikationsprozesse effektiv (mit-)zugestalten. Es liegt auf der Hand, daß Ausbildungsrichtlinien für Pädagogen diesem Umstand Rechnung zu tragen haben. So nennt, um dieses Beispiel nochmals anzuführen (vgl. S. 44), die "Kommission Sozialpädagogik in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft" als Studienschwerpunkt im Diplomstudiengang Erziehungswissenschaft (Studienschwerpunkt Sozialpädagogik/Sozialarbeit) unter anderem "Arbeit mit Gruppen" usw. Doch wie sieht die Ausbildungssituation an einer dafür maßgeblich verantwortlichen Institution, nämlich der Hochschule, konkret aus? Die Auseinandersetzung mit Theorie steht im Vordergrund, den größten Teil des Studiums verbringen die Studenten als passive Rezipienten abstrakten, fremden Wissens, das Semester für Semester in photokopierter Form in Aktenordnern abgelegt wird. Ich will nun nicht bestreiten, daß es sinnvoll sein kann, pädagogisches Handeln zu reflektieren, doch ob dieses allein zum Handeln qualifiziert, scheint mir zumindest fraglich zu sein: Man stelle sich z.B. einen Arzt vor, dessen praktische Ausbildung in erster Linie aus zwei Semestern Hospitation und Mitarbeit in einer Klinik oder Praxis bestünde! Pädagogen, die auch mit Menschen zu tun haben, deren Handeln von oft weitreichenden Konsequenzen geprägt ist, müssen damit auskommen.

Es scheint mir deshalb nicht verwunderlich zu sein,

daß sich m.E. ein beträchtlicher Teil der Studenten darum bemüht, sich außerhalb der Universität zusätzlich zu qualifizieren. Als Beispiel für den Bereich des Gruppenleitens seien die Kurse genannt, die WILL-EUROPA¹⁾ anbietet (siehe S. 34). In der Tat hat sich hier ein vermutlich florierender Markt aufgetan, der zum Teil recht seltsame Blüten treibt – um sich hiervon zu überzeugen, genügt ein Blick in den Anzeigenteil von "Psychologie heute". Doch fast all diesen Angeboten sind zwei Eigenschaften gemeinsam: zum ersten sind sie recht teuer und zum zweiten kaum evaluiert. So muß sich, wer sich auf solch eine Zusatzausbildung einläßt, auf sein persönliches Urteilsvermögen und die Versprechungen der Veranstalter verlassen – eine nicht sehr befriedigende Situation. Dennoch scheint der Andrang groß zu sein, wohl nicht zuletzt deshalb, weil eine Zusatzausbildung den eigenen "Marktwert" erhöht, wie ein Blick auf einschlägige Stellenanzeigen (z.B. in der "ZEIT") sofort deutlich werden läßt.

Auf dem Hintergrund dieser Situation ist die Entstehungsgeschichte der vorliegenden Arbeit zu verstehen: Die ursprüngliche Idee bestand darin, ein Trainingsprogramm für Pädagogik-Studenten zu entwickeln und zu evaluieren, mit dem den Teilnehmern ein wirksames Instrumentarium in die Hand gegeben wird, das Leiten von Gruppen zu erlernen. Es bot sich an, solch ein Trainingsprogramm in der Tutorenausbildung im Rahmen des viersemestrigen Ausbildungskonzeptes "Beratungspraxis" einzusetzen, das als reguläres Lehrangebot am Institut für Erziehungswissenschaft II (Zentrum für Neue Lernverfahren) der Universität Tübingen durchgeführt wird. Dies bringt den Vorteil mit sich, daß für die Teilnehmer ein "Dort-und-Dann"-Bezug klar erkennbar ist: Die auszubildenden Tutoren qualifizieren sich nicht für eine Tätigkeit, die "irgendwann" nach Abschluß des

1) WILL="Workshop Institutes for Living Learning" wurde 1966 von Ruth C. Cohn u.a. gegründet und organisiert und regelt die Ausbildung in "Themenzentrierter Interaktion (TZI)". WILL-EUROPA, gegründet 1972, gliedert sich in (europäische) Länder- und Regionalvertretungen.

Studiums auf sie wartet, sondern auf eine konkrete, klar erkennbare Aufgabe. Es scheint mir ohne weiteres einsichtig zu sein, daß jemand auf diese Weise wesentlich mehr über Gruppenleiten lernt und Handlungskompetenz aufbaut, als durch ein theoretisches Studium gruppendynamischer Prozesse und sozialpsychologischer Zusammenhänge.

Methodisch übernimmt das vorliegende Trainingsprogramm zwar einzelne Elemente aus Verfahren der angewandten Gruppendynamik (siehe Kapitel 2, S. 12 ff.). Die zentralen methodischen Grundsätze entstammen jedoch dem Konzept des "Lehrverhaltenstrainings", das von Walther Zifreund und gleichzeitig, doch unabhängig davon, von Dwight Allen und Kevin Ryan (unter dem Begriff "Microteaching") entwickelt wurde. Da es sich hierbei um ein vergleichsweise umfassend empirisch evaluiertes Ausbildungsverfahren handelt (siehe S. 47), konnte auf eine Reihe von Trainingselementen zurückgegriffen werden, deren Effektivität bereits in einer Anzahl empirischer Untersuchungen überprüft wurde. Das Trainingsprogramm ist so konzipiert, daß die Teilnehmer ihren Lernprozeß weitgehend selbst in die Hand nehmen können, sich die Trainingsprozedur für ihre Bedürfnisse zunutze machen können. So wurde vollständig darauf verzichtet, den Teilnehmern Lernziele vorzugeben. Dahinter steht die Annahme, daß es sehr sinnvoll sein könne, die Trainierenden zunächst einmal unbelastet von Theorie und ausführlicher Anleitung "machen zu lassen" und ihnen dann einen "Spiegel" - die Video-Aufzeichnung - vorzuhalten. In der Folge wird das trainiert - und hierfür liefert das Trainingsprogramm ein geeignetes Verfahren -, was die Teilnehmer selbst als trainingsbedürftig einschätzen.

Dieses Vorgehen soll verhindern, daß das Training an den konkreten Interessen und Bedürfnissen der Teilnehmer vorbeigeht. Damit soll nicht behauptet werden, daß es nicht auch sinnvoll sein kann, ein Trainingsprogramm mit ganz spezifischen Skills anzubieten. Dies ist sicher der schnellere Weg, spezifische Kompetenzdefizite zu beheben - aber

eben erst dann, wenn diese Defizite als solche erkannt und empfunden worden sind.

Mit dem von mir entwickelten Trainingsmaterial wurden zwei Kurse durchgeführt und mittels eines Vortest-Nachtest-Vergleichs sowie Einzelinterviews evaluiert. Die organisatorische Einbindung des Trainingsprogramms in ein bereits bestehendes Ausbildungskonzept ließ es nicht zu, streng experimentelle Bedingungen zu realisieren: Nicht alle Faktoren, die die Gültigkeit der vorliegenden Ergebnisse gefährden, konnten kontrolliert werden. Die Untersuchungen der beiden Kurse liefern somit Hinweise für Trainingseffekte, jedoch keine experimentellen Beweise.

Hinweise für eine Wirkungslosigkeit des vorliegenden Trainingsprogramms scheint es nicht zu geben. So darf vermutet werden, daß die gemessenen deutlichen Verbesserungen im Gruppenleiterverhalten der Teilnehmer auf Trainingseffekte zurückzuführen sind. Diese Vermutung stützt sich darüberhinaus auf die Selbsteinschätzung der Teilnehmer beider Untersuchungen, die durch Einzelinterviews erhoben wurde. Trotz aller methodischer Einschränkungen erlaubt dies, das Trainingsprogramm "guten Gewissens" einzusetzen. Die äußerst positive Rückmeldung aller Betroffenen (Tutoren und Ausbilder) verpflichtet geradezu, das Trainingsprogramm auch in Zukunft kontinuierlich anzubieten. Dazu müssen keine zusätzlichen Lehrkräfte eingestellt werden - beim nächsten Kurs, der vom 3.-6. Januar 1986 stattfinden wird, werde ich mit Sicherheit nicht zugegen sein. Da nach Auskunft derjenigen, die damit gearbeitet haben, das "Trainingsmaterial" benutzerfreundlich ist, kann es auch als "Selbstläufer" bezeichnet werden: Studenten höheren Semesters mit Trainingserfahrung brauchen neben dem "Trainingsmaterial" lediglich zwei Räume und zwei Video-Sets.

Darüberhinaus liefert diese Arbeit konkrete Impulse für künftige Weiterentwicklungen und Untersuchungen. Dies scheint mir ein nicht minder bedeutsamer Forschungsbeitrag zu sein. Es bleibt zu wünschen, daß neben dem Projekt "Beratungspraxis" auch andere Forschungsarbeiten von diesen Anregungen profitieren werden.

Anhang 1

TRAININGSPROGRAMM FÜR TUTOREN

Trainingsmaterial

Inhaltsverzeichnis des Trainingsmaterials

Die Seitenangaben des Inhaltsverzeichnisses verweisen auf die Seitenzahlen "in Klammer", die unter der fortlaufenden Seitenzählung angegeben sind.

1.	Einführung in das Trainingsmaterial	
1.1.	Vorbemerkung	2
1.2.	Der organisatorische Rahmen	3
1.3.	Der inhaltliche Rahmen	4
1.4.	Ausführliches Kursprogramm	5
1.5.	Materialüberblick	6
1.6.	Aufbau einer Einheit	6
1.7.	Vom Umgang mit der Video-Technik	7
2.	Versuche	
2.1.	Erstversuch	10
2.2.	Alternativversuch	18
2.3.	"Kritische Situationen"	25
2.4.	Zweitversuch	32
2.5.	Abschluß und Transfer	39
3.	Kommunikationsübungen und Rollenspiele	
3.1.	Entscheidungsübung "Tutorenrolle"	44
3.2.	Übung "Anti Ego"	49
3.3.	Übung "Familienstreit"	52
4.	Ausgewählte Literatur	
4.1.	Themenbereich "Lernen"	56
4.2.	Themenbereich "Feedback"	57
4.3.	Themenbereich "Kommunikation und Manipulation"	57
4.4.	Themenbereich "Gruppendynamik in der Erwachsenenbildung"	58
4.5.	Themenbereich "Praktische Übungen"	59

1. Einführung in das Trainingsmaterial

1.1. Vorbemerkung

Das Trainingsmaterial stellt ein "Modell zur Programm-entwicklung" dar: es ersetzt nicht die individuelle Planung eines Kurses, sondern liefert "Rezepte", gibt Hinweise, wie die Planung vorzunehmen ist; es determiniert nicht jede Intervention der Leiter, sondern gibt ihnen Hilfsmittel in die Hand, durch Angebote - "Impulse", "Initialzündungen" - den Lernprozeß in der Gruppe zu gestalten. Insofern sind die im folgenden beschriebenen Bestandteile des Trainingsmaterials als "Bausteine" anzusehen: wie das fertige Haus schließlich aussieht, ist das Ergebnis des gesamten Gruppen-Lernprozesses, denn jede Gruppe erarbeitet sich ihre Themen und ihren individuellen Arbeitsstil.

Das globale Lernziel des Trainingsprogramms ist, den individuellen Handlungsspielraum der Teilnehmer zu erweitern. Im Mittelpunkt stehen dabei die "Versuche": Erstversuch, Alternativversuch, "Kritische Situationen", Zweitversuch, die den zukünftigen Tutoren die Möglichkeit geben, persönliche Grenzen zu erfahren und Verhaltensalternativen zu entwickeln. Bis auf den Erst- und Zweitversuch trainieren auch die Ausbilder mit den Teilnehmern, auch sie sind "Lernende". Dadurch wird einem von überkommenen Rollenerwartungen herrührenden Autoritätsgefälle zwischen "Lehrern" und "Schülern" entgegengewirkt, denn alle exponieren sich und werden nicht nach dem beurteilt, was sie reden, sondern wie sie sich verhalten. Auch und gerade wenn das Verhalten der Ausbilder nicht "perfekt" ist, lernen die Tutoren an deren Modell und wachsen in ihre Rolle hinein.

Dementsprechend soll meist besserwisserisch-überheblich wirkende Verbalkritik durch das Prinzip des "sofort Vormachens" ersetzt werden: der "Kritiker" hat nicht nur "gut reden", sondern muß seine Idee sogleich in die Tat umset-

zen. Dadurch liefert er den anderen ein konkretes Verhaltensmodell und übt selbst neue Verhaltensweisen ein.

Zeitlich begrenzte "Versuche", eine Gruppe zu leiten, bilden die obligatorische Kernstücke des Programms: sie werden im 2. Kapitel Schritt für Schritt beschrieben. Ergänzt werden sie durch eine Reihe von Übungen:

- Kommunikationsübungen und Rollenspiele: diese sind im 3. Kapitel zu finden;
- Auflockerungsübungen: sie werden in dieser Sammlung nicht gesondert aufgeführt, weil zu diesem Thema ausreichend Literatur zu vorhanden ist (siehe Kap. 4.5.).

Im 4. Kapitel ist eine Zusammenstellung ausgewählter Literatur zu finden.

Um den Einstieg in das Trainingsmaterial zu erleichtern, soll zunächst ein Überblick über die Bestandteile (Einheiten = Versuche und Übungen) des Programms gegeben werden (Kap. 1.2., 1.3., 1.4.). Es folgt ein Überblick über das gesamte benötigte Material (Kap. 1.5.). Dann wird exemplarisch dargestellt, nach welchem Schema die Einheiten aufgebaut sind (Kap. 1.6.). Abgeschlossen wird der Einführungsteil von Hinweisen zum Umgang mit der Video-Technik (Kap. 1.7.).

1.2. Der organisatorische Rahmen

Das Training findet an vier aufeinanderfolgenden Tagen bei einer täglichen Arbeitszeit von sechs Zeitstunden statt. Das Programm geht von mindestens zwei Trainingsgruppen mit je sechs Teilnehmern und zwei bzw. drei Ausbildern aus. Jede Trainingsgruppe hat einen Raum und eine Video-Anlage ("Video-Set": Aufnahmegerät, Monitor, Kamera, Mikrofon, ausreichend Bandmaterial) für sich zur Verfügung. Die Trainingsgruppen brauchen nicht unbedingt zur gleichen Tageszeit zu arbeiten, sie müssen jedoch für gegenseitige Absprachen (bei den Alternativ- und Zweitversuchen) erreichbar

sein. Die verschiedenen Trainingsbausteine verteilen sich auf die vier Tage wie folgt:

1. Tag: Erstversuche (Kap. 2.1.)
2. Tag: Alternativversuche (Kap. 2.2.)
3. Tag: Versuche "Kritische Situationen" (Kap. 2.3.)
4. Tag: Zweitversuche (Kap. 2.4.)
- Abschluß und Transfer (Kap. 2.5.)

1.3. Der inhaltliche Rahmen

Folgende Themen müssen während des Trainings abgehandelt werden:

- Feedback: Funktion und Spielregeln von "hilfreichem Feedback" (ANTONS 1973, S. 99-112);
- "Themenzentrierte Interaktion" (COHN): Axiome, Postulate, Hilfsregeln; Modell der Gruppeninteraktion, "Cohnsches Dreieck" (COHN 1975, S. 111-119; S. 120-128);
- "Drei Straßen des Lernens" (FITTKAU, SCHULZ VON THUN 1977, S. 105-113);
- Lerntheoretische Grundlagen: Bekräftigungslernen - Lernen durch Koppelung von Verhalten und Verhaltenskonsequenzen (HUBER 1979, Kapitel 4.1.3., S. 135-153), Modelllernen - Beobachtungslernen (HUBER 1979, Kapitel 4.2.3.3., S. 169-173).

Folgende Themen können behandelt werden:

- SATIR-Kategorien, im Zusammenhang mit der Übung "Familienstreit", Kap. 3.3. (BANDLER, GRINDER, SATIR 1978 S. 55-63);
- "Drama-Dreieck" (KATZENBERGER 1984).

1.4. Ausführliches Kursprogramm

Erster Tag		- Zweiter Tag		Dritter Tag		Vierter Tag	
45'	Begrüßung Überblick über Inhalt des Kurses; Klären der Arbeitszeiten. Entscheidungsübung "Tutorenrolle".	30'	"IZI" und die "Drei Strassen des Lernens". Alternativversuch: a) Einführung und Vor- bereitung der Alternativversuche.	45'	Lerntheorie: Modelllernen und Bekräftigungslernen. "Kritische Situa- tionen"; a) Einführung.	30' 3x30'	Zweitversuch: a) Einführung und Vor- bereitung der Zweitversuche. b) Zweitversuche.
45'		30'		45'			
Pause		Pause		Pause		Pause	
15'	Feedback-Regeln. Erstversuch: a) Einführung und Vorbereitung der Erstversuche. b) Erstversuche.	4x30'	b) Alternativversuche.		b) Versuche "Kriti- sche Situationen" und Analyse (2 Durchgänge).	2x30'	c) Auswertung und Lern- kontrolle in der eigenen Trainings- gruppe (2 Durchgänge).
30' 3x15'				2x45'			
Mittagspause		Mittagspause		Mittagspause		Mittagspause	
3x50'	c) Auswertung, Lern- ziele bestimmen;- Auflockerungsübun- gen zwischen den Analysen; Pause nach Bedarf. Abschlussblitzlicht.	4x30'	c) Auswertung in der eigenen Trainings- gruppe; Auflockerungsübun- gen zwischen den Analysen.	2x45'	Fortsetzung: b) Versuche "Kriti- sche Situationen" und Analyse" (2 Durchgänge).	1x30'	Fortsetzung: c) Auswertung und Lern- kontrolle in der eigenen Trainings- gruppe (1 Durchgang).
insg. 20'		insg. 20'					
10'		Pause		Pause		Pause	
		30' 10'	Übung "Anti Ego". Abschlussblitzlicht.	45' 30' 15'	Übung "Familienstreit". SATIR-Kategorien. Abschlussblitzlicht.	70-85'	Abschluss und Transfer.

Vormittag

Nachmittag

Vormittag

Nachmittag

1.5. Materialüberblick

Folgendes Arbeitsmaterial wird für eine Trainingsgruppe benötigt:

- Video-Anlage (Recorder, Monitor, Kamera, Mikrophon);
- 10 Video-Bänder von mindestens 30 Minuten Laufzeit;
- 5 Flip-Chart;
- Tesakrepp;
- 60 Karteikärtchen DIN A 7;
- 30 Klebepunkte;
- Wandtafel o.ä.

Es wird vorausgesetzt, daß jeder Teilnehmer über Schreibzeug verfügt!

1.6. Aufbau einer Einheit

Vorweg einige Erläuterungen zum Sprachgebrauch:

Die "Teilnehmer" des Trainingsprogramms sind zukünftige Tutoren. Sie werden von den "Tutorenausbildern" oder kurz "Ausbildern" anhand des vorliegenden Trainingsmaterials angeleitet. Von "Tutoren" ist die Rede, wenn die Teilnehmer in ihrer eigenen oder der fremden Gruppe einen Versuch durchführen. In dem gleichen Zusammenhang sind dann die anderen die "Gruppenteilnehmer".

Der Begriff "Co-Tutor" ist nicht abwertend gemeint, sondern heißt lediglich "der andere Tutor" eines Teams von zwei Tutoren.

Ich habe mich entschieden, in den meisten Fällen die männliche Form zu wählen, also nicht "Tutor/in", sondern "Tutor" etc. Dies geschah aus Gründen der Einfachheit und besseren Lesbarkeit. Ich habe mich dabei am allgemeinen Sprachgebrauch orientiert, auch wenn mir bewußt ist, daß dieser der Wirklichkeit oft nicht gerecht wird, z.B. wenn bei einer Gruppe von einem Mann und fünf Frauen von "den Teilnehmern" gesprochen wird.

Der Aufbau der Einheiten im einzelnen:

Wer das Trainingsprogramm am Stück durchliest, dem fallen sicher Wiederholungen und Ähnlichkeiten auf, denn den Versuchen liegt eine gleiche Grundstruktur zugrunde. Der Benutzer soll jedoch nicht durch lästige Blättereie und Querverweise irritiert werden; deshalb liegt jede Einheit (Versuch oder Übung) für sich vollständig beschrieben vor.

Am Anfang jeder Einheit sind unter der Überschrift Thema, Lernziel ein oder zwei Stichworte zum Inhalt angegeben.

Im Überblick wird die ganze Einheit zusammenfassend dargestellt, einschließlich eines Zeitplans und einer Zusammenstellung des benötigten Materials. Wer sich schnell eine Übersicht über alle Versuche und Übungen verschaffen will, ist gut beraten, wenn er den "Überblick" einer jeden Einheit durchliest.

Im Abschnitt Durchführung wird die jeweilige Einheit, in einzelne Arbeitsschritte untergliedert, nach folgendem Schema explizit beschrieben:

Arbeitsform: Stichworte wie Einzelarbeit, Dreiergruppen, Feedback-Runde, Video-Analyse oder Instruktion, Organisation mit entsprechenden Zeitangaben.

Material: Überblick über das für den jeweiligen Arbeitsschritt benötigte Material.

Anleitung: Genaue Anweisungen, zum Teil in wörtlicher Rede, die den Benutzer durch das ganze Trainingsprogramm führen.

1.7. Vom Umgang mit der Video-Technik

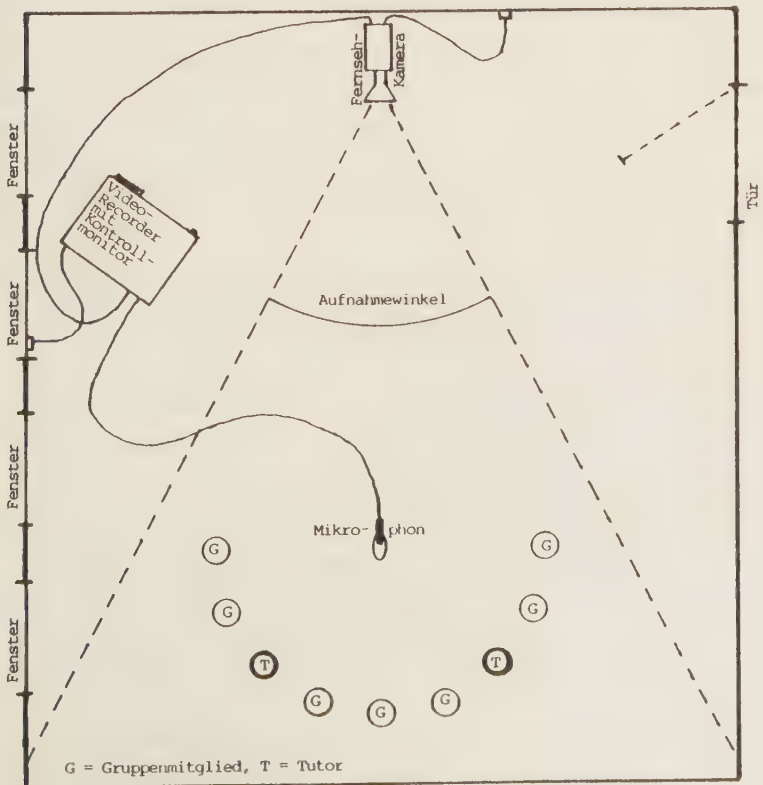
Es wird vorausgesetzt, daß die Teilnehmer bereits Erfahrung in der Arbeit mit Video haben. Andernfalls ist es notwendig, sie in spielerischem Umgang damit vertraut zu machen (z.B. anhand der von U. ZIFREUND entwickelten Video-Gewöhnungsübungen, ZIFREUND U. 1976, S. 765-767).

Grundsätzlich gilt folgende Regel: Jeder Tutor hat das Recht, vor der Analyse in der Gruppe "seine" Aufzeichnung alleine anzusehen und sie gegebenenfalls zu sperren.

Einige technische Hinweise:

Es wird mit fester Kameraeinstellung gearbeitet. Dabei unbedingt beachten, daß

- keine Lichtquellen (Fenster, Leuchtstoffröhren) im Bild sind: sie zerstören die Aufnahmeöhre der Fernsehkamera;
- die Kamera nicht auf das Bild des Kontrollmonitors gerichtet wird (Gefahr der optischen Rückkopplung);
- das Sitzarrangement, Aufnahmeort und -winkel so gewählt wird, daß die Gruppe und vor allem die Tutoren gut zu sehen sind und nicht von anderen Teilnehmern verdeckt werden. Bewährt hat sich folgendes Arrangement:



Unbedingt vor jeder Aufzeichnung Kontrollaufnahme durchführen! Diese Maßnahme mag übertrieben scheinen, doch hat die Erfahrung gezeigt, daß es immer wieder vorkommt, daß jemand aus Versehen den Ton abschaltet, beim Umstellen des Mikrophons der Stecker herausgezogen wird usw. Es ist sehr ärgerlich, wenn sich dies erst herausstellt, nachdem mehrere Versuche "gelaufen" sind!

Aus dem gleichen Grunde nach jeder Aufzeichnung überprüfen, ob die Aufnahme in Ordnung ist (Ton-/Bildkontrolle).

2. Versuche

2.1. Erstversuch

Thema, Lernziel

Erarbeiten individueller Lernziele

Überblick

Die Erstversuche werden am ersten Trainingstag durchgeführt und analysiert, sie stellen die Trainingsgrundlage dar: anhand der Auswertung/Analyse formuliert jeder zukünftige Tutor mit Hilfe der Gruppe seine individuellen Lernziele, die in den folgenden Trainingstagen bearbeitet werden. Die Ausbilder führen selbst keine Erstversuche durch.

Die Erstversuche laufen nach folgendem Muster ab:

- Jedes Tutorenpaar führt in der eigenen Trainingsgruppe einen zehnminütigen Versuch durch. Dieser Versuch wird mit Video aufgezeichnet.
- Wenn alle Tutorenpaare ihre Versuche durchgeführt haben, werden diese gemeinsam analysiert.
- Nach der Analyse formuliert jeder Teilnehmer seine persönlichen Lernziele auf Flip-Chart. Die Gruppe gibt dabei Hilfestellung.

Zeitlicher Rahmen	
a) Einführung und Vorbereitung der Erstversuche	30 Minuten, davon 15 Minuten Vorbereitungszeit für die Erstversuche
b) Erstversuche	pro Tutorenpaar 15 Minuten
c) Auswertung, Lernziele bestimmen	pro Tutorenpaar 50 Minuten

Material
- pro Tutorenpaar ein Video-Band
- pro Trainingsgruppe ein Video-Set
- 3 Flip-Charts
- Tesa-Krepp
- dicke Filzstifte

Durchführung

a) Einführung und Vorbereitung der Erstversuche

Arbeitsform:

- Instruktion, Organisation: 15 Minuten;
- Reflexion zu zweit: 15 Minuten.

Material:

keines

Anleitung:

Folgende Punkte sollen mit den Teilnehmern geklärt werden:

1. Was ist der Erstversuch?

Ein zehn Minuten dauernder Versuch, nach fünfzehnminütiger Vorbereitungszeit die Trainingsgruppe zusammen mit einem Co-Tutor zu leiten. Der Versuch wird auf Video aufgezeichnet.

2. Was soll während des Erstversuchs inhaltlich passieren?

Das jeweilige Tutorenpaar wählt eine Übung zum Thema Beratung und führt diese in der Gruppe durch. Aufgabe der Tutoren ist, in sinnvoller Zusammenarbeit der Gruppe klarzumachen, um was es in der Übung geht, wie sie aussehen soll und die Gruppe, soweit die vorgesehene Zeit reicht, hilfreich zu begleiten. Dabei ist von größter Wichtigkeit, daß die Instruktion, die die Tutoren geben, sich an der tatsächlich anwesenden Gruppe orientiert: Wenn sich die Tutoren zum Beispiel entschließen, mit der Gruppe zu üben, zu einer vorgegebenen Klientenäußerung Beraterreaktionen zu finden, dann müssen sie ihre Anleitung so gestalten, wie sie für die realen Teilnehmer der Trainingsgruppe angemessen ist. Die Teilnehmer sind dabei sie selbst und spielen nicht eine imaginäre B1-Trainingsgruppe! Nach zehn Minuten wird der Versuch von einem der Tutorenausbilder abgebrochen. Es ist nicht erforderlich, daß die Übung innerhalb der zur Verfügung stehenden Zeit "zu Ende gebracht" wird (es sei denn, die Tutoren haben sich das explizit vorgenommen).

Das Thema sollte so gewählt sein, daß die Tutoren auch Gelegenheit haben, während der zur Verfügung stehenden zehn Minuten "zum Zug zu kommen". - Weitere Themenbeispiele: Analyse eines Beratungsgesprächs (dazu ist ein zweiter Video-Set notwendig!); Übung zur Sprachschätzerweiterung, Paraphrasieren, VEE.

3. Was soll mit den Erstversuchen erreicht werden?

Um als Tutor/Gruppenleiter kompetent zu werden, genügt es nicht, über "richtiges" Verhalten zu reflektieren, man muß es auch praktizieren können. Die Erstversuche bieten die Möglichkeit, in zeitlich begrenztem Rahmen eigene Erfahrungen in der Rolle als Gruppenleiter zu sammeln. Die begrenzten Möglichkeiten zur Vorbereitung (Zeit, Material) entsprechen dabei durchaus der Realität! Anhand der Videoaufzeichnungen können Interaktionssequenzen analysiert und Verhaltensalternativen entwickelt werden. Diese sollen als Lernziele formuliert werden. Das Ziel des Trainings ist, solche Verhaltensalternativen einzuüben, um den Handlungsspielraum der Teilnehmer zu erweitern.

4. Wie sieht der organisatorische Ablauf aus?

- Aufzeichnung aller Erstversuche, nach jeweils 10 Minuten wird abgebrochen (5 Minuten "Verschnitt": Zeit zum Vorbereiten der nächsten Aufzeichnung).
- Auswertung der Videoaufzeichnungen. Im Anschluß an jede Analyse (40 Minuten) formulieren die Tutoren mit Hilfe der Gruppe ihre persönlichen Lernziele (10 Minuten).

Wenn alle Fragen geklärt sind, ziehen sich die Tutorenpaare für 15 Minuten zurück, um sich vorzubereiten.

b) Erstversuche

Arbeitsform:

- Training: pro Tutorenpaar 15 Minuten.

Material:

- pro Trainingsgruppe ein Video-Set,
- pro Tutorenpaar ein Video-Band.

Anleitung:

Während der Versuche machen auch die Ausbilder mit, es empfiehlt sich jedoch, daß einer (nicht immer der gleiche!) die Rolle des Beobachters einnimmt und nach zehn Minuten abbricht. Als Außenstehender leitet er nach dem Versuch die Analyse.

WICHTIG:**Kameraeinstellung überprüfen:**

- Sind keine Lichtquellen (Fenster, Leuchtstoffröhren) im Bild?
- Sind alle Teilnehmer und vor allem die Tutoren gut zu sehen? Gegebenenfalls Sitzarrangement und Aufnahmestandpunkt entsprechend verändern!

Vor jeder Aufzeichnung Kontrollaufnahme durchführen!

Nach jeder Aufzeichnung überprüfen, ob Ton und Bild vorhanden!

Da diese Versuche von den Teilnehmern als recht anstrengend empfunden werden, empfiehlt es sich, nachdem alle Erstversuche aufgezeichnet worden sind - erst dann! - eine längere Pause (30 Minuten) einzulegen. In dieser Zeit besteht für die Teilnehmer die Möglichkeit, die eigene Videoaufzeichnung alleine oder zusammen mit dem Co-Tutor anzusehen. Dazu müßte jedoch noch ein zweiter Video-Set bereitstehen.

c) Auswertung, Lernziele bestimmen**Arbeitsform:**

- Video-Analyse: pro Tutorenpaar 40 Minuten
- Lernzielbestimmung in der Gruppe: pro Tutorenpaar 10 Minuten

Material:

- pro Trainingsgruppe ein Video-Set
- Video-Bänder der Erstversuche
- pro Tutorenpaar ein Flip-Chart
- zwei (dicke) Filzstifte
- Tesa-Krepp

Anleitung:

Bei der Auswertung der Video-Aufzeichnung werden folgende Ziele verfolgt:

1. Die Video-Aufzeichnung dokumentiert weitgehend objektiv Reaktionen und Aktionen der Tutoren im Gesamtzusammenhang der Gruppeninteraktion. Durch die Konfrontation mit dieser Feedback-Quelle lernen die Teilnehmer die Außenperspektive ihres Verhaltens kennen und gewinnen dadurch wertvolle Informationen über sich.
2. Bei der Analyse der Video-Aufzeichnungen soll geklärt werden, was die Tutoren mit ihrem Verhalten bewirken wollten, welchen Zweck, welche Absicht sie mit ihren Interventionen verfolgt haben.
3. Sobald geklärt ist, was die Tutoren mit ihrem Verhalten bewirken wollten, sollen Verhaltensalternativen entwickelt werden, die mindestens so effektiv sind wie die altbewährten Verhaltensmuster. Das Ziel ist, den individuellen Handlungsspielraum der zukünftigen Tutoren zu erweitern. Direktes Vormachen soll dabei verbale Kritik ersetzen: wer eine Idee hat - ob Ausbilder oder Teilnehmer - muß sie sogleich demonstrieren!
4. Die bei der Analyse entwickelten Verhaltensalternativen sollen von den jeweiligen Tutoren als individuelle Trainingsziele formuliert werden. Die Gruppe gibt Hilfestellung, indem sie Feedback gibt und darauf achtet, daß konkret überprüfbare Lernziele formuliert werden. Zum einen bilden diese die Übungsgrundlage für folgende Versuche, zum andern dienen sie der Trainingskontrolle bei der Auswertung des Zweitversuchs am letzten Trainingstag.

Vorbereitung der Auswertung:

- Ist jeder damit einverstanden, daß die Video-Aufzeichnung des Erstversuchs in der Trainingsgruppe ausgewertet wird?
- In welcher Reihenfolge werden die Erstversuche analysiert?
- Räumliches Arrangement: Alle setzen sich so um den Monitor, daß jeder gute Sicht auf den Bildschirm hat, aber auch Kontakt untereinander möglich ist.
- Rollenverteilung der Ausbilder: Einer übernimmt die Analyse und konzentriert sich voll darauf, der (oder die) andere(n) hat die Gruppe im Blick und greift deren Reaktionen auf.

Auswertungsschema:

- Gemeinsames Ansehen der Aufzeichnung.
- Sobald eine (deutliche) verbale oder nonverbale Tutorenintervention erfolgt, wird das Band von dem für die Auswertung verantwortlichen Ausbilder gestoppt.
- Folgende Punkte herausarbeiten:
 - Wie haben sich die Tutoren gefühlt?
 - Wie war der Kontakt der Tutoren untereinander?
 - Wie haben sich die Teilnehmer gefühlt?
 - Was wollte der betreffende Tutor durch seine Intervention erreichen?
 - Was hat sein Verhalten bei den anderen ausgelöst?
- Entwickeln von Verhaltensalternativen:
 - Welche anderen, mindestens so effektive oder sogar noch effektivere Verhaltensweisen als die eingeschliffenen Automatismen gibt es? Die ganze Gruppe ist aufgefordert, Alternativen zu entwickeln und zu demonstrieren.
- Sind diese Alternativen für die betreffenden Tutoren akzeptabel? Durch klärendes Nachfragen (Beraten!) eine akzeptable Alternative entwickeln.

WICHTIG:

Die Tutorenausbilder müssen darauf achten, daß

- die Feedback-Regeln eingehalten werden,
- Verhaltensalternativen tatsächlich konkret demonstriert werden, in direkter Rede.

Die "Kunst der Video-Analyse" besteht darin, beide Tutoren und die ganze Gruppe einzubeziehen!

Nach diesem Schema soll die ganze Aufzeichnung Schritt für Schritt analysiert werden. Manche Interventionen können schneller bearbeitet werden als andere, besonders wenn es sich um Situationen handelt, die mit schon behandelten vergleichbar sind. Die gesamte Analyse sollte nicht länger als 40 Minuten dauern: mehr wäre weniger, weil dann die Aufmerksamkeit der Teilnehmer rapide abfällt.

Lernzielbestimmung:

Wenn die Analyse abgeschlossen ist, formulieren die Tutoren, die gerade "dran" waren, die Verhaltensalternativen, mit denen sie experimentieren möchten, als Lernziele. Aufgabe der Gruppe ist, darüber zu wachen, daß sie konkret überprüfbar formuliert und realisierbar sind; falls dies nicht der Fall ist, nachfragen! Die Tutoren halten ihre Lernziele auf einem Flip-Chart fest. Dieser Bogen wird anschließend im Gruppenraum mit Tesa-Krepp aufgehängt.

WICHTIG:

Die Ausbilder müssen darauf achten, daß

- die Tutoren tatsächlich konkrete, überprüfbare Lernziele formulieren, vor allem, wenn die Gruppenteilnehmer nicht genau genug nachfragen; unter Umständen durch geeignete Impulse Hilfestellung geben!
- auf dem Bogen deutlich wird, für wen welche Lernziele gelten: namentlich kennzeichnen lassen!

Zwischen den Analysen können die Ausbilder, um dem "quadratischen Fernsehblick" entgegenzuwirken, kurze Auflockerungsübungen anbieten (höchstens 5 Minuten, sonst fällt es den Teilnehmern schwer, sich auf die nächste Analyse einzulassen).

2.2. Alternativversuch

Thema, Lernziel

Demonstrieren von Verhaltensalternativen

Überblick

Bei der Auswertung der Erstversuche stand die Entwicklung von Verhaltensalternativen im Mittelpunkt. Bei den Alternativversuchen sollen die Tutoren in anderen Paarkonstellationen mit diesen Verhaltensalternativen in der fremden Gruppe experimentieren. Auch die Ausbilder führen mit jeweils einem Teilnehmer einen Versuch durch. Dieses Vorgehen ermöglicht jedem Teilnehmer, mit einem anderen Co-Tutor Erfahrungen zu sammeln, bzw., wenn ein Ausbilder mit ihm den Versuch durchführt, direkt zu erfahren, wie ein erfahrenerer Co-Tutor agiert. Die Versuche werden mit Video aufgezeichnet und in der eigenen Trainingsgruppe analysiert, eventuell mit zwei Videosets in Halbgruppen.

- Die Alternativversuche laufen nach folgendem Muster ab:
- Jedes der neu gebildeten Tutorenpaare führt in der fremden Trainingsgruppe nach 15-minütiger Vorbereitungszeit einen Alternativversuch durch und wählt sich dazu eines der Themen aus den Erstversuchen. Dieser Versuch wird mit Video aufgezeichnet. Die Trainingsgruppen tauschen sich wechselseitig ihre Tutoren aus, so daß in jeder Gruppe gleichzeitig ein Alternativversuch stattfindet.
 - Jedes Tutorenpaar erhält unmittelbar nach seinem Versuch Feedback von der fremden Trainingsgruppe.
 - Wenn alle Tutorenpaare ihre Alternativversuche durchgeführt haben, werden die Video-Aufzeichnungen in der eigenen Trainingsgruppe analysiert.

Zeitlicher Rahmen	
a) Einführung und Vorbereitung der Alternativversuche	30 Minuten, davon 15 Minuten Vorbereitungszeit
b) Alternativversuche	pro Durchgang 30 Minuten
c) Auswertung in der eigenen Trainingsgruppe	pro Tutorenpaar 30 Minuten

Material
- pro Trainingsgruppe ein Video-Set, ev. zwei Sets
- pro Tutorenpaar ein Video-Band

Durchführung

a) Einführung und Vorbereitung der Alternativversuche

Arbeitsform:

- Instruktion, Organisation: 15 Minuten
- Reflexion zu zweit: 15 Minuten

Material:

keines

Anleitung:

Folgende Punkte sollen mit den Teilnehmern geklärt werden:

1. Was ist der Alternativversuch?

Neu gebildete Tutorenpaare führen mit der fremden Trainingsgruppe nach fünfzehnminütiger Vorbereitungszeit einen Versuch von zehn Minuten Dauer durch. Die fremde Trainingsgruppe verfährt nach dem gleichen Schema, so daß immer zwei Versuche mit Tutoren aus der jeweils anderen Trainingsgruppe gleichzeitig stattfinden. Die Ausbilder machen als Co-Tutoren mit; sinnvoll ist die "Tutorenkombination": ein Ausbilder + ein Teilnehmer. Die Versuche werden mit Video aufgezeichnet und in der eigenen Trainingsgruppe analysiert. Jedes Tutorenpaar erhält unmittelbar nach dem Versuch Feedback von der fremden Trainingsgruppe.

2. Was soll während des Alternativversuchs inhaltlich passieren?

Die Tutorenpaare wählen sich eines der Themen aus den Erstversuchen und spielen es mit der fremden Gruppe durch. Sie sollen dabei die bei der Auswertung entwickelten Verhaltensalternativen demonstrieren und damit Erfahrungen sammeln. Auch dabei ist es wichtig, daß die Versuche so angelegt sind, daß sie der realen Gruppe tatsächlich gerecht werden.

3. Was soll mit den Alternativversuchen erreicht werden?

Während der Auswertung der Erstversuche sind Verhaltensalternativen entwickelt worden. Nun kommt es darauf an, diese auch praktisch, vor einer fremden Gruppe, die die Auswertung nicht miterlebt hat und insofern spontan und unbefangen reagiert, praktisch zu erproben.

4. Wie sieht der organisatorische Ablauf aus?

- Jede Trainingsgruppe entsendet jeweils zwei Teilnehmer als Tutoren in die andere Gruppe.
- In jeder Gruppe findet gleichzeitig ein Alternativversuch statt, der von fremden Tutoren durchgeführt und mit Video aufgezeichnet wird. Nach 10 Minuten wird abgebrochen.
- Die Tutoren erhalten Feedback von der Gruppe (15 Minuten + 5 Minuten "Verschnitt": Zeit zum Vorbereiten der nächsten Aufzeichnung).
- Die Tutoren gehen in ihre Gruppen zurück. Diese entsenden das nächste Tutorenpaar, bis alle Alternativversuche durchgeführt worden sind.
- Sobald dies geschehen ist, werden die Aufzeichnungen der Alternativversuche in der jeweils eigenen Trainingsgruppe ausgewertet.

Zunächst müssen sich neue Tutorenpaare bilden (Sympathieprinzip). Auch die Ausbilder führen Versuche durch, sinnvollerweise mit einem Teilnehmer als Co-Tutor.

Bevor sich die Paare für 15 Minuten zurückziehen, um sich vorzubereiten, wird noch ein Zeitplan erstellt und mit der anderen Gruppe abgestimmt.

b) Alternativversuche

Arbeitsform:

- Training: pro Tutorenpaar 10 Minuten
- Feedback-Runde: pro Tutorenpaar 20 Minuten

Material:

- pro Trainingsgruppe ein Video-Set
- pro Tutorenpaar ein Video-Band

Anleitung:

Die Ausbilder machen die Alternativversuche als Gruppenteilnehmer mit. Es empfiehlt sich, daß jeweils einer Beobachter ist und nach zehn Minuten abbricht. Als Außenstehender leitet er nach dem Versuch die Feedback-Runde.

WICHTIG:

Kameraeinstellung überprüfen:

- Sind keine Lichtquellen (Fenster, Leuchtstoffröhren) im Bild?
- Sind alle Teilnehmer und vor allem die Tutoren gut zu sehen? Gegebenenfalls Sitzarrangement und Aufnahmestandpunkt entsprechend verändern!

Vor jeder Aufzeichnung Kontrollaufnahme durchführen!

Nach jeder Aufzeichnung überprüfen, ob Ton und Bild vorhanden!

Feedback-Runden: Je präziser eine Bitte um Feedback formuliert ist, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit, daß der Feedback-Empfänger tatsächlich die Informationen bekommt, die er benötigt. Aus diesem Grunde stellen die Ausbilder den Tutoren, jedem für sich, zu Beginn der Feedback-Runde folgende Fragen:

- Was genau möchtest du von der Gruppe erfahren? Worüber möchtest du Feedback erhalten?
- Von wem möchtest du Feedback erhalten?

WICHTIG:

Die Tutorenausbilder müssen darauf achten, daß

- die Tutoren ihre Bitte um Feedback tatsächlich klar und präzise formulieren; eventuell nachfragen: Was meinst du genau damit?
- das Feedback der Gruppe sich tatsächlich auf das bezieht, worum die Tutoren gebeten haben;
- die Äußerungen knapp und präzise gehalten werden (es stehen für die Feedback-Runden jeweils knapp 20 Minuten zur Verfügung!);
- die Feedback-Regeln eingehalten werden.

Nachdem in dieser Weise alle Alternativversuche durchgeführt wurden, empfiehlt es sich, eine längere Pause (30 Minuten) einzulegen. In dieser Zeit besteht für die Teilnehmer die Möglichkeit, die eigene Videoaufzeichnung alleine oder zusammen mit dem Co-Tutor anzusehen. Dies setzt voraus, daß noch ein zweiter Video-Set zur Verfügung steht.

c) Auswertung

Arbeitsform:

- Video-Analyse: pro Tutorenpaar 30 Minuten

Material:

- pro Trainingsgruppe ein Video-Set, ev. zwei Sets
- Video-Bänder der Alternativversuche

Anleitung:

Folgende Ziele werden bei der Auswertung der Alternativversuche verfolgt:

1. Detailliertes, objektives Feedback über die Außenaspekte des Tutorenverhaltens soll durch die Video-Aufzeichnung ermöglicht werden.
2. Es soll genau herausgearbeitet werden, wie andere "Tutorenkonstellationen" mit den Problemstellungen, die bei der Auswertung der Erstversuche deutlich wurden und den daraus entwickelten Verhaltensalternativen umgegangen sind. Dadurch werden diese einer Überprüfung unterzogen.
3. Aufgrund der Erfahrungen während der Alternativversuche sollen weitere Verhaltensalternativen entwickelt werden.
4. Durch Rückfragen soll geklärt werden, inwieweit diese Alternativen für die betreffenden Tutoren akzeptabel sind.

Vorbereitung der Auswertung:

- Ist jeder damit einverstanden, daß die Video-Aufzeichnung des Alternativversuchs in der Trainingsgruppe ausgewertet wird?
- In welcher Reihenfolge werden die Alternativversuche analysiert?
- Räumliches Arrangement: Alle setzen sich so um den Monitor, daß jeder gute Sicht auf den Bildschirm hat, aber auch Kontakt untereinander möglich ist.
- Rollenverteilung der Ausbilder: Der Beobachter übernimmt die Analyse und konzentriert sich voll darauf, der (oder die) andere(n) hat die Gruppe im Blick und greift deren Reaktionen auf.

Auswertungsschema:

- Gemeinsames Ansehen der Aufzeichnung.
- Sobald eine (deutliche) verbale oder nonverbale Tutorenintervention erfolgt, wird das Band von dem für die Auswertung verantwortlichen Ausbilder gestoppt.

- Folgende Punkte herausarbeiten:
 - Wie haben sich die Tutoren gefühlt?
 - Wie war der Kontakt der Tutoren untereinander?
 - Was wollte der betreffende Tutor durch seine Intervention erreichen?
 - Eventuell ergänzen lassen durch das Feedback, das die Tutoren von der Gruppe erhalten haben: Was hat die anstehende Intervention bei den Gruppenteilnehmern ausgelöst?
- Entwicklung von Verhaltensalternativen:
 - Welche anderen, mindestens so effektive oder sogar noch effektivere Verhaltensweisen als die eingeschliffenen Automatismen gibt es? Die ganze Gruppe ist aufgefordert, Alternativen zu entwickeln und zu demonstrieren.
- Sind diese Alternativen für die betreffenden Tutoren akzeptabel? Durch klärendes Nachfragen (Beraten!) eine akzeptable Alternative entwickeln.

WICHTIG:

Die Tutorenausbilder müssen darauf achten, daß

- Verhaltensalternativen tatsächlich konkret demonstriert werden, in direkter Rede,
- die ganze Gruppe in die Auswertung mit einbezogen wird, indem alle angesprochen werden, Alternativen zu entwickeln.

Nach diesem Schema soll die ganze Aufzeichnung Schritt für Schritt analysiert werden. Die gesamte Analyse sollte nicht länger als 30 Minuten dauern.

2.3. "Kritische Situationen"

Thema, Lernziel

"Welche Situationen in Gruppen sind für mich kritisch? Wie gehe ich bis jetzt damit um? Welche anderen Möglichkeiten, damit umzugehen, habe ich noch?"

Überblick

Im Mittelpunkt dieser Versuche stehen rollenspielähnliche Trainingseinheiten, die den Teilnehmern die Möglichkeit geben, persönliche Grenzen zu erfahren und herauszuarbeiten, wann genau eine Situation in einer Gruppe für sie "kritisch" wird. Das Training zielt darauf ab, solche Situationen zu analysieren und Handlungsalternativen zu entwickeln. Auch die Ausbilder führen Versuche durch.

Das Training "Kritische Situationen" ist folgendermaßen aufgebaut:

- Mit Hilfe einer gelenkten Phantasie werden die Teilnehmer zum Thema "Kritische Situationen in Gruppen" geführt; alle formulieren (schriftlich) solche Situationen.
- Alle tauschen sich bezüglich ihrer "kritischen Situationen" aus und ordnen diese thematisch.
- Es bilden sich neue Tutorenpaare. Jedes Paar wählt sich eine Situation und spielt sie in der Gruppe zehn Minuten lang durch. Der Versuch wird mit Video aufgezeichnet und anschließend ausgewertet.

Zeitlicher Rahmen	
a) Einführung	45 Minuten
b) Versuche "Kritische Situationen" und Analyse	pro Tutorenpaar 45 Minuten

Material

- pro Trainingsgruppe ein Video-Set
- pro Trainingsgruppe zwei Video-Bänder
- pro Trainingsgruppe 30 Klebepunkte
- pro Gruppenmitglied (einschl. Ausbilder) 5 Karteikärtchen DIN A 7
- Tesakrepp
- freie Fläche (ca. 1 x 2 m) an der Wand oder an einer Tafel zum Aufhängen von Karteikärtchen

Durchführunga) Einführung**Arbeitsform:**

- Instruktion, Organisation: 5 Minuten
- Gelenkte Phantasie: 10 Minuten
- Reflexion alleine: 10 Minuten
- Auswertung in der Gruppe: 20 Minuten

Material:

- 30 Klebepunkte
- pro Gruppenmitglied 5 Karteikärtchen DIN A 7
- Tesakrepp
- freie Fläche zum Aufhängen der Karteikärtchen

Anleitung:

Das Ziel der folgenden 45 Minuten ist, die Teilnehmer in Kontakt mit Erwartungen und Befürchtungen zu bringen, die sich auf mögliche "kritische Situationen" während ihrer Tätigkeit als Tutoren beziehen. Dies geschieht zunächst mit Hilfe einer gelenkten Phantasie. Bis auf den, der die Instruktionen erteilt, beteiligen sich die Ausbilder daran.

"In den letzten zwei Tagen habt ihr verschiedene Gruppensituationen vor der Kamera durchgeprobt. Heute wollen wir das vertiefen, um für jeden von uns herausarbeiten, wann genau eine Situation 'kritisch' wird, d.h. wir nicht mehr damit zurechtkommen. Dazu möchte ich euch als Einstieg zu einer gelenkten Phantasie einladen, die ca. zehn Minuten dauern wird. Anschließend sollt ihr aufschreiben, welche Gedanken und Gefühle dabei bei euch hochgekommen sind: dazu sind Karteikärtchen vorbereitet. Danach tauschen wir uns darüber aus. Die darauffolgenden Sitzungen werden wir damit verbringen, die wichtigsten Situationen in der Gruppe durchzuspielen und zu analysieren."

Gelenkte Phantasie:

"Bitte richtet euch nun hier im Raum so ein, daß ihr die nächsten zehn Minuten ungestört nachdenken und bequem schreiben könnt." - Jeder sucht sich seinen Platz. -

"Stellt euch nun vor, es ist bereits ... und morgen fängt euer Tutorium an. Ihr habt alles dafür vorbereitet, was vorzubereiten ist. Vor dem zu-Bett-Gehen sitzt ihr noch allein in eurem Zimmer und denkt darüber nach, was euch erwarten wird. Malt euch deutlich aus, wie das sein könnte: Stellt euch vor eurem inneren Auge vor, wie ihr da sitzt, wie sich das anfühlt. Welche Geräusche umgeben euch? Welchen Gerüchen seid ihr ausgesetzt? - Nun denkt darüber nach, was euch so alles erwarten wird. Was könnte das alles sein? Welche Situationen könnten für euch unangenehm werden? Wovor habt ihr Angst? Was könnte alles passieren? Laßt eurer Phantasie freien Lauf! - (zwei Minuten Pause) - Haltet nun diese Situationen, die euch eingefallen sind und die ihr bearbeiten möchtet, auf jeweils einem der Kärtchen, die ich gleich verteilen werde, fest. Beschreibt die jeweilige Situation so, daß sie auch für die anderen nachvollziehbar ist und schreibt genau auf, was euch daran zu schaffen macht. Fangt jetzt bitte an, ihr habt zehn Minuten Zeit."

Nach zehn Minuten werden die Teilnehmer aufgefordert, ihre Karteikärtchen thematisch geordnet an der vorbereiteten Wand mit Tesakrepp aufzuhängen. Wenn alle Kärtchen aufgehängt und zu einer sinnvollen Systematik geordnet sind, sollen die Teilnehmer die Themen, die für sie am wichtigsten sind, gewichten, indem jeder drei Klebepunkte auf die Kärtchen verteilt.

b) Versuche "Kritische Situationen" und Analyse

Arbeitsform:

- Vorbereitung: pro Tutorenpaar 5 Minuten
- Training: pro Tutorenpaar 10 Minuten
- Video-Analyse: pro Tutorenpaar 35 Minuten

Material:

- pro Trainingsgruppe ein Video-Set
- pro Tutorenpaar ein Video-Band
- Kärtchen mit den "kritischen Situationen"

Anleitung:

Auch die Ausbilder machen mit, es empfiehlt sich jedoch, daß jeweils einer (nicht immer der gleiche!) die Rolle des Beobachters einnimmt und nach 10 Minuten abbricht. Als Außenstehender leitet er nach dem Versuch die Analyse.

WICHTIG:

Kameraeinstellung überprüfen:

- Sind keine Lichtquellen (Fenster, Leuchtstoffröhren) im Bild?
- Sind alle Teilnehmer und vor allem die Tutoren gut zu sehen? Gegebenenfalls Sitzarrangement und Aufnahmestandpunkt entsprechend verändern!

Vor jeder Aufzeichnung Kontrollaufnahme durchführen!

Nach jeder Aufzeichnung überprüfen, ob Ton und Bild vorhanden!

Die Versuche laufen nach folgendem Muster ab:

- Bilden neuer Tutorenpaare;
- Absprache der Reihenfolge der Versuche;
- vor Beginn der jeweiligen Versuche: das Tutorenpaar, das gerade "dran" ist, übergibt der "Gruppe" das Kärtchen mit der Situation, die es durchspielen möchte (ev. zusätzliche Instruktionen). Die Gruppe hat fünf Minuten Zeit, um sich ein Szenarium der betreffenden Situation zu entwerfen und teilt dann die Rahmenbedingungen dieses Szenariums den Tutoren mit;
- Versuch: Der Beobachter bricht nach 10 Minuten ab.

Die Analyse wird unmittelbar nach den Versuchen vorgenommen. Folgende Ziele werden dabei verfolgt:

1. Detailliertes, weitgehend objektives Feedback soll durch die Video-Aufzeichnung gewährleistet werden.
2. Bei der Analyse soll genau und detailliert herausgearbeitet werden, wann eine Situation für die jeweiligen Tutoren "kritisch" wurde, d.h. sie in Hilflosigkeit versetzte. Ziel der Analyse ist, für die Tutoren nachvollziehbar zu machen, auf welche Signale sie "anspringen", d.h. welche spezifische Verhaltensweisen von Gruppenmitgliedern spezifische Gefühle und Verhaltensautomatismen bei den einzelnen Tutoren auslösen. Beispiel: Einer der Tutoren fühlt sich durch den Tonfall einer "Teilnehmer"-Äußerung angegriffen und reagiert darauf, indem er sich zurückzieht, d.h. er greift nicht mehr aktiv ins Geschehen ein, nimmt keinen Blickkontakt zu den Gruppenteilnehmern und zu seinem Co-Tutor auf.
3. "Kritische Situationen" zeichnen sich für die Betroffenen dadurch aus, daß sie die eigenen Handlungsmöglichkeiten als sehr eingeschränkt erleben ("Da kann man eben nichts machen!") Deshalb ist die ganze Gruppe aufgefordert, Verhaltensalternativen zu entwickeln und zwar im Stil des "direkt Vormachens".

4. Durch Rückfragen soll geklärt werden, welche Verhaltensalternativen für den betreffenden Tutor akzeptabel sind. Auf das vorangegangene Beispiel übertragen hieße das, herauszuarbeiten, welche Verhaltensweisen außer Rückzug für den betreffenden Tutor noch möglich sind, beispielsweise: Blickkontakt mit dem Co-Tutor aufrechterhalten; den betreffenden Teilnehmer direkt ansprechen (genau herausarbeiten, wie!); Sitzposition verändern (genau herausarbeiten, wie verändern!).

Vorbereitung der Analyse:

- Sind die betreffenden Tutoren einverstanden, daß die Videoaufzeichnung analysiert wird?
- Räumliches Arrangement: Alle setzen sich so um den Monitor, daß jeder gute Sicht auf den Bildschirm hat, aber auch Kontakt untereinander möglich ist.
- Rollenteilung der Ausbilder: Der Beobachter übernimmt die Analyse und konzentriert sich voll darauf, der (oder die) andere(n) hat die Gruppe im Blick und greift deren Reaktionen auf.

Auswertungsschema:

Bevor die Video-Aufzeichnung analysiert wird, werden die Tutoren vom Leiter der Analyse aufgefordert, sich zu folgenden Fragen zu äußern:

- Wie fühlst du dich jetzt?
- Was ist dir während des Versuchs leicht gefallen?
- Was ist dir schwer gefallen? Wo lagen für dich während des Versuchs die "kritischen Punkte"? Womit bist du nicht klargekommen?

Die Analyse der Video-Aufzeichnung soll genau diese Situationen in den Brennpunkt rücken:

- Gemeinsames Ansehen der Video-Aufzeichnung.
- Stoppen des Bandes, sobald eine der von den Tutoren als "kritisch" bezeichneten Situationen durchgelaufen ist.

- Folgende Punkte herausarbeiten:

Was genau hat beim jeweiligen Tutor welche Reaktion (Verhalten, Gefühl) ausgelöst? Eventuell die Video-Aufzeichnung heranziehen und die entsprechende Sequenz nochmal abspielen! Ausbilder und Gruppe sollen den Tutoren durch klärendes und vertiefendes Nachfragen Hilfestellung geben und das Feedback durch die Video-Aufzeichnung durch persönliches Feedback ergänzen.

- Entwickeln von Verhaltensalternativen:

Welche anderen Möglichkeiten gibt es, auf die anstehende Situation zu reagieren? Alle sind aufgefordert, Alternativen zu entwickeln und zu demonstrieren.

- Sind diese Alternativen für den betreffenden Tutor akzeptabel? Wenn nicht, durch klärendes Nachfragen (Beraten!) eine akzeptable Alternative herausarbeiten.

WICHTIG:

Die Tutorenausbilder müssen darauf achten, daß

- die Feedback-Regeln eingehalten werden,
- Verhaltensalternativen tatsächlich konkret demonstriert werden, in direkter Rede,
- die ganze Gruppe in die Auswertung mit einbezogen wird, indem alle aufgefordert werden, Alternativen zu entwickeln,
- die Analyse sich nicht nur auf einen der Tutoren konzentriert.

2.4. Zweitversuch

Thema, Lernziel

Individuelle Lernkontrolle

Überblick

Die Zweitversuche werden am letzten Trainingstag durchgeführt und analysiert, sie sind die Grundlage für die individuelle Lernkontrolle. Bei der Analyse vergleicht jeder Tutor sein Verhalten mit den von ihm nach der Analyse des Erstversuchs formulierten Lernzielen und zieht somit eine Bilanz der vergangenen Tage. Die Ausbilder führen selbst keine Zweitversuche durch.

Die Zweitversuche laufen nach folgendem Muster ab:

- Jeder Teilnehmer führt in der fremden Trainingsgruppe mit seinem Co-Tutor (sinnvollerweise der gleiche wie im Erstversuch) einen Versuch durch, der dem Erstversuch thematisch vergleichbar ist. Dieser Versuch wird mit Video aufgezeichnet. Die Trainingsgruppen tauschen sich wechselseitig ihre Tutoren aus, so daß in jeder Gruppe gleichzeitig ein Zweitversuch stattfindet.
- Jedes Tutorenpaar erhält unmittelbar nach seinem Versuch Feedback von der fremden Trainingsgruppe.
- Wenn alle Tutorenpaare ihre Zweitversuche durchgeführt haben, werden die Video-Aufzeichnungen in der eigenen Trainingsgruppe analysiert.

Zeitlicher Rahmen	
a) Einführung und Vorbereitung der Zweitversuche	30 Minuten, davon 15 Minuten Vorbereitungszeit
b) Zweitversuche	pro Durchgang 30 Minuten
c) Auswertung und Lernkontrolle in der eigenen Trainingsgruppe	pro Tutorenpaar 30 Minuten

Material

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - pro Trainingsgruppe ein Video-Set - pro Tutorenpaar ein Video-Band - Flip-Charts mit den individuellen Lernzielen |
|---|

Durchführunga) Einführung und Vorbereitung der Zweitversuche

Arbeitsform:

- Instruktion, Organisation: 15 Minuten
- Reflexion zu zweit: 15 Minuten

Material:

keines

Anleitung:

Folgende Punkte sollen mit den Teilnehmern geklärt werden:

1. Was ist der Zweitversuch?

Ein zehn Minuten dauernder Versuch, nach 15-minütiger Vorbereitungszeit zusammen mit dem Co-Tutor (der, um eine vergleichbare Ausgangssituation zu erhalten, der gleiche wie im Erstversuch sein soll) eine fremde Trainingsgruppe zu leiten. Der Versuch wird mit Video aufgezeichnet.

2. Was soll während des Zweitversuchs inhaltlich passieren?

Hierin orientiert sich der Zweitversuch am Erstversuch: Die Tutoren sollen ein vergleichbares Thema wie beim Erstversuch nach zwei Tagen Training vor einer fremden Gruppe noch einmal durchspielen. Auch dabei gilt: Das Thema soll (anders als bei einem Rollenspiel wie den "Kritischen Situationen") so gestellt sein, daß es der tatsächlich anwesenden Gruppe angemessen ist.

3. Was soll mit den Zweitversuchen erreicht werden?

Teilnehmer von Workshops, Kompaktkursen u.ä. schätzen ihren Lernerfolg spontan selten richtig ein: entweder herrscht eine euphorische Grundstimmung vor ("Ich bin ein ganz anderer Mensch geworden!") oder der Tenor lautet:

"Viel gebracht hats mir eigentlich nicht!" Für zukünftige Tutoren ist es jedoch äußerst wichtig, die eigenen Fähigkeiten und Grenzen realistisch einschätzen zu können. Aus diesem Grund wird der Zweitversuch durchgeführt: Unter vergleichbaren Bedingungen wie beim Erstversuch wird das gleiche Thema noch einmal durchgespielt. Anhand des Feedbacks von der fremden Gruppe und der Analyse der Videoaufzeichnung (in der eigenen Gruppe) hat jeder die Chance, im Vergleich zu den Lernzielen vom Erstversuch zu einer realistischen Selbsteinschätzung zu kommen und daraus Konsequenzen für die Tätigkeit als Tutor zu ziehen.

4. Wie sieht der organisatorische Ablauf aus?

- Jede Trainingsgruppe entsendet jeweils zwei Teilnehmer als Tutoren in die andere Gruppe.
- In jeder Gruppe findet gleichzeitig ein Zweitversuch statt, der von fremden Tutoren durchgeführt und mit Video aufgezeichnet wird. Nach 10 Minuten wird abgebrochen.
- Die Tutoren erhalten Feedback von der Gruppe (knapp 20 Minuten).
- Die Tutoren gehen in ihre Gruppen zurück. Diese entsenden das nächste Tutorenpaar, bis alle Zweitversuche durchgeführt worden sind.
- Sobald dies geschehen ist, werden die Aufzeichnungen der Zweitversuche in der jeweils eigenen Trainingsgruppe im Hinblick auf die jeweiligen persönlichen Lernziele ausgewertet.

Bevor sich die Tutorenpaare für fünfzehn Minuten zurückziehen, um sich vorzubereiten, wird noch ein Zeitplan erstellt und mit der anderen Gruppe abgestimmt.

b) Zweitversuche

Arbeitsform:

- Training: pro Tutorenpaar 10 Minuten
- Feedback-Runde: pro Tutorenpaar 20 Minuten

Material:

- pro Trainingsgruppe ein Video-Set
- pro Tutorenpaar ein Video-Band

Anleitung:

Die Ausbilder führen selbst keine Zweitversuche durch, machen jedoch als "Gruppenteilnehmer" mit. Es empfiehlt sich, daß jeweils einer Beobachter ist und nach zehn Minuten abbricht. Als Außenstehender leitet er nach dem Versuch die Feedback-Runde.

WICHTIG:

Kameraeinstellung überprüfen:

- Sind keine Lichtquellen (Fenster, Leuchtstoffröhren) im Bild?
- Sind alle Teilnehmer und vor allem die Tutoren gut zu sehen? Gegebenenfalls Sitzarrangement und Aufnahmestandpunkt entsprechend verändern!

Vor jeder Aufzeichnung Kontrollaufnahme durchführen!

Nach jeder Aufzeichnung überprüfen, ob Ton und Bild vorhanden!

Feedback-Runden: Je präziser eine Bitte um Feedback formuliert ist, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit, daß der Feedback-Empfänger tatsächlich die Information bekommt, die er benötigt. Aus diesem Grunde stellt der Ausbilder, der die Feedback-Runde leitet, zu Beginn jedem der Tutoren folgende Fragen:

- Was genau möchtest du von der Gruppe erfahren? Worüber möchtest du Feedback erhalten?
- Von wem möchtest du Feedback erhalten?

WICHTIG:

Die Tutorenausbilder müssen darauf achten, daß

- die Tutoren ihre Bitte um Feedback tatsächlich klar und präzise formulieren; eventuell nachfragen: Was meinst du genau damit?
- das Feedback der Gruppe sich tatsächlich auf das bezieht, worum die Tutoren gebeten haben;
- die Äußerungen knapp und präzise gehalten werden (es stehen für die Feedback-Runden jeweils knapp 20 Minuten zur Verfügung!);
- die Feedback-Regeln eingehalten werden.

Nachdem in dieser Weise alle Zweitversuche durchgeführt wurden, empfiehlt es sich, eine längere Pause (30 Minuten) einzulegen. In dieser Zeit besteht für die Teilnehmer die Möglichkeit, die eigene Videoaufzeichnung alleine oder mit dem Co-Tutor anzusehen.

c) Auswertung, Lernkontrolle**Arbeitsform:**

- Video-Analyse: pro Tutorenpaar 30 Minuten

Material:

- pro Trainingsgruppe ein Video-Set
- Video-Bänder der Zweitversuche
- Flip-Charts mit den individuellen Lernzielen

Anleitung:

Die Analyse des Zweitversuchs ist keine Trainingseinheit: der Schwerpunkt liegt nicht darauf, neue Aspekte des Verhaltens der Tutoren zu problematisieren, sondern anhand der Lernziele vom ersten Trainingstag Feedback über das nun demonstrierte Verhalten als Tutor - Gruppenleiter zu geben. Die Teilnehmer sollen dadurch Hilfestellung erhalten, sich selbst Rechenschaft über die letzten Tage abzulegen.

Vorbereitung der Auswertung:

- Ist jeder damit einverstanden, daß die Video-Aufzeichnung des Zweitversuchs in der Trainingsgruppe ausgewertet wird?
- In welcher Reihenfolge werden die Zweitversuche analysiert? *
- Räumliches Arrangement: Alle setzen sich so um den Monitor, daß jeder gute Sicht auf den Bildschirm hat, aber auch Kontakt untereinander möglich ist.
- Flip-Chart mit den Lernzielen des Tutorenpaares, dessen Zweitversuch gerade analysiert wird, so aufhängen, daß alle die Lernziele vor Augen haben (z.B. unter den Monitor).
- Rollenverteilung der Ausbilder: Der Beobachter übernimmt die Analyse und konzentriert sich voll darauf, der (oder die) andere(n) hat die Gruppe im Blick und greift deren Reaktionen auf.

Auswertungsschema:

- Gemeinsames Ansehen der Aufzeichnung.
- Sobald eine (deutliche) verbale oder nonverbale Tutorenintervention erfolgt, die sich mit den Lernzielen in Verbindung bringen läßt, wird das Band von dem für die Auswertung verantwortlichen Ausbilder gestoppt.
- Folgende Punkte herausarbeiten:
 - Wie haben sich die Tutoren gefühlt?
 - Wie war der Kontakt der Tutoren untereinander?
 - Was wollte der betreffende Tutor durch seine Intervention erreichen? Durch vertiefendes Nachfragen herausarbeiten!
 - Hat er erreicht, was er erreichen wollte?
 - Welcher Zusammenhang besteht da zwischen seinen persönlichen Lernzielen?
- Feedback in der Form von konkreten Verhaltensalternativen. Auch wenn das Training mit dem heutigen Tag zu Ende ist, geht der Lernprozeß der Teilnehmer weiter. Deshalb ist es sinnvoll, in dieser Weise Impulse für künftige Veränderungen zu geben.

- Sind diese Alternativen für die betreffenden Tutoren akzeptabel? Durch klärendes Nachfragen (Beraten!) eine akzeptable Alternative entwickeln.

WICHTIG!

Die Tutorenausbilder müssen darauf achten, daß

- die Analyse tatsächlich im Sinne einer individuellen Lernkontrolle verläuft, d.h. nicht zu ausführlich wird (pro Tutorenpaar 30 Minuten) und sich auf die jeweiligen Lernziele bezieht;
- die ganze Gruppe in die Analyse mit einbezogen wird.

2.5. Abschluß und Transfer

Thema, Lernziel

"Was nehme ich für mich mit - als Anregung, Gelerntes, Konsequenzen?"

Überblick

Die Einheit "Abschluß und Transfer" folgt der Auswertung der Zweitversuche als letzte Sitzung des Kompaktkurses. Die Teilnehmer sollen wichtige Erfahrungen, die sie während des Kurses gemacht haben, reflektieren und die Konsequenzen daraus in Beziehung auf ihre Tätigkeit als Tutor konkretisieren. Das können auch neue Sichtweisen, Ideen, Impulse sein, die sich der direkten Beobachtung (noch) entziehen, bei der Analyse des Zweitversuchs nicht auftauchen und die dennoch für die spätere Tätigkeit als Gruppenleiter von Bedeutung sind.

Die Einheit läuft folgendermaßen ab:

- Die Teilnehmer bearbeiten in zehnminütiger Einzelarbeit drei Auswertungsfragen.
- In Dreiergruppen tauschen sich die Teilnehmer aus und geben sich gegenseitige Hilfestellung beim Klären von Vagheiten, Ungenauigkeiten.
- Abschlußrunde.

Zeitlicher Rahmen	
a) Einführung	15 Minuten
b) Einzelarbeit	10 Minuten
c) Dreiergruppen	30 Minuten
d) Abschlußrunde	30 Minuten

Material
- pro Teilnehmer eine Photokopie mit den drei "Auswertungsfragen"

Durchführung

a) Einführung

Arbeitsform:

- Instruktion: 15 Minuten

Material:

- pro Teilnehmer eine Photokopie mit den "Auswertungsfragen" (s.u.)

Anleitung:

Folgende Punkte sollen mit den Teilnehmern geklärt werden:

1. Was soll in dieser - letzten - Sitzung erarbeitet werden?

"Für jeden von euch sind in den vergangenen Tagen ganz bestimmte Themen wichtig geworden. Dies genau und konkret herauszuarbeiten, ist das Ziel der letzten Sitzung. Um die Erfahrungen, die ihr hier gemacht habt, für euch und eure Tätigkeit als Tutoren nutzbar zu machen, ist es notwendig, daß ihr euch darüber klarwerdet, welche praktischen Konsequenzen diese für euch haben. Andernfalls produziert ihr 'Neujahrsansprachen' - gute Vorsätze, die nichts bewirken."

2. Wie soll dies erarbeitet werden?

"Ihr bekommt jetzt von uns drei Fragen gestellt, nämlich:

1. Was ist mir in den letzten Tagen deutlich, wichtig geworden?
2. Welche Konsequenzen hat dies für mich für meine Tätigkeit als Tutor? Es geht dabei darum, diese Konsequenzen ganz genau zu formulieren, so daß ihr sie auch selbst überprüfen könnt.
3. Was nehme ich als Anregung, Impuls mit, und was ist für mich noch offen?

Mit diesen Fragen - sie stehen auf den Photokopien, die ich euch gleich austeilen werde -, zieht sich jeder von euch für zehn Minuten zurück, um sie schriftlich zu beantworten. Schriftlich deshalb, damit ihr, z.B. wenn ihr Tutorium leitet, jederzeit darauf zurückgreifen und euch eure Erfahrungen, die ihr hier gemacht habt, vergegenwärtigen könnt. Es ist unbedingt notwendig, daß ihr bei der zweiten Frage tatsächlich konkret überprüfbare Verhaltensweisen formuliert. Beispiel: 'Ich möchte nicht den Kontakt mit meinem Co-Tutor verlieren, während ich eine Sitzung <als Tutor> leite.' So eine Formulierung sagt nichts darüber aus, wie derjenige den Kontakt aufrechterhalten will und wie er sich Rechenschaft darüber ablegen kann, ob er Kontakt mit seinem Co-Tutor gehabt hat oder nicht. 'Wenn ich eine Sitzung als Tutor leite, werde ich vor und nach jeder Äußerung von mir kurzen Blickkontakt mit meinem Co-Tutor aufnehmen. Entnehme ich seiner Reaktion Unverständnis oder Mißbilligung oder kommt überhaupt kein Kontakt zustande und ich bin mir seiner Meinung unsicher, werde ich das sofort in der Situation ansprechen und ihn direkt danach fragen.' Die zweite Formulierung ist eindeutig und läßt keine 'Hintertürchen' offen. Nach diesen zehn Minuten tut ihr euch in Dreiergruppen zusammen und tauscht euch aus. Das soll so ablaufen, daß einer den anderen zweien vorträgt, was er sich aufgeschrieben hat und die anderen ganz genau zuhören und sofort nachfragen, wenn ihnen etwas unverständlich ist, wenn Vagheiten, Ungenauigkeiten auftauchen, wenn Konsequenzen nicht ganz konkret formuliert sind. Jeder in der Dreiergruppe ist in dieser Art und Weise zehn Minuten 'dran'. Achtet darauf, daß ihr die Zeiten einhaltet, damit in der halben Stunde, die euch in der Dreiergruppe zur Verfügung stehen, tatsächlich jeder gleich viel Zeit wie die anderen zwei bekommt."

Die Dreiergruppen sollten sich bereits vor der Einzelarbeitsphase konstituieren. Damit läßt sich vermeiden, daß nach der Einzelarbeit störende Unruhe von der Gruppe Besitz ergreift.

WICHTIG:

- Die Tutorenausbilder müssen eindringlich betonen, daß
- es notwendig ist, bei der zweiten Frage tatsächlich konkret überprüfbare Verhaltensweisen zu formulieren;
 - die Teilnehmer die Zeiten einhalten.

b) Einzelarbeit**Arbeitsform:**

- Reflexion allein: 10 Minuten

Material:

- pro Teilnehmer eine Photokopie mit den "Auswertungsfragen"

Anleitung:

Die Ausbilder geben nur den zeitlichen Rahmen vor, d.h. sie teilen der Gruppe mit, wann die Einzelarbeitszeit beginnt und wann die zur Verfügung stehenden zehn Minuten um sind.

c) Dreiergruppen**Arbeitsform:**

- Reflexion zu dritt: drei mal 10 Minuten

Material:

keines

Anleitung:

Die Ausbilder betonen noch einmal, daß es notwendig ist, daß sich die Dreiergruppen darauf einigen, wer auf die Uhr schaut, damit jeder 10 Minuten für sich zur Verfügung hat.

Nach 30 Minuten werden die Teilnehmer gebeten, wieder in der ganzen Runde zusammenzukommen.

c) Abschlussrunde

Arbeitsform:

- Feedback-Runde: 15-30 Minuten

Material:

keines

Anleitung:

In den vorangegangenen Dreiergruppen fand bereits ein intensiver Austausch über wichtige Lern-Erfahrungen während des Trainings statt. Die Abschlußrunde soll diesen Austausch abrunden, indem die ganze Gruppe, Teilnehmer und Ausbilder, Kontakt miteinander aufnimmt und noch offene Fragen und Themen angesprochen werden. Beispiel: "In den letzten Tagen hatten wir wiederholt das Thema 'Echtheit' am Wickel. Was bedeutet dieses Thema nun, am Ende dieses Trainings, für euch und eure Tätigkeit als Tutoren?" - Anderes Beispiel: "Wie fühlt ihr euch nun, am Ende dieses intensiven Trainings, wenn ihr an euer Tutorium im ... denkt?"

Es ist Aufgabe der Ausbilder, solche Themen aus dem Prozeß der vergangenen Tage herauszuarbeiten und sie so zu formulieren, daß sich die Teilnehmer persönlich angesprochen fühlen. Auf eine allgemeine Bitte um Feedback werden die Teilnehmer dagegen nur sehr zögernd und allgemein-unverbindlich reagieren!

3. Kommunikationsübungen und Rollenspiele
3.1. Entscheidungsübung "Tutorenrolle"

Thema, Lernziel

Reflexion von Rollenverhalten in Kleingruppen

Überblick

Die Übung stellt eine geeignete Einführung in die Problematik des Leitens von Kleingruppen dar. Im Rollenspiel werden die Teilnehmer mit typischen Rollenmustern konfrontiert. Die Ausbilder können diese Übung mitmachen.

Zeitlicher Rahmen	
a) Einführung	5 Minuten
b) Durchführung der Übung	30 Minuten
c) Auswertung	15 Minuten

Material
- Karteikärtchen mit Rolleninstruktionen

Durchführung

a) Einführung

Arbeitsform:

- Instruktion: 5 Minuten

Material:

- Karteikärtchen mit Rolleninstruktionen

Anleitung:

Für die Übung sind 4-5 "Teilnehmer" und 1-2 "Tutoren" sowie 1-2 Beobachter vorgesehen. Vor Beginn der Übung muß anhand der Zahl der "Mitspieler" geklärt werden, welche der Rollen eingesetzt werden (Rollenbeschreibung s.u.).

"Die Übung besteht darin, daß die Gruppe die Aufgabe bekommt, innerhalb einer festgelegten Zeitspanne, nämlich 30 Minuten, eine gemeinsame Rangfolge der sechs wichtigsten Eigenschaften eines Tutors zu erstellen. Das bedeutet, daß der Rangplatz für jede einzelne Position einstimmig festgelegt werden muß. Einstimmigkeit ist schwer zu erzielen. Deshalb wird nicht jeder Rangplatz jeden einzelnen voll befriedigen. Dennoch soll versucht werden, die Rangordnung so zu erstellen, daß alle einigermaßen damit einverstanden sein können.

Diese Übung ist ein Rollenspiel, und deshalb werde ich vorab Rollenanweisungen verteilen. Bitte tauscht diese Anweisungen erst untereinander aus, wenn die 30 Minuten um sind! Zunächst gibt es die Rolle des (der) "Tutoren", sie leiten die Gruppe. Wer möchte das sein?"

Sobald sich ein Tutor oder ein Tutorenpaar gefunden hat, erhält er/es das entsprechende Karteikärtchen. Die anderen Karteikärtchen werden nach Zufall verteilt. Der(die) Beobachter bekommen keine Instruktionen. Sie sollen lediglich genau wahrnehmen, was sich vor ihren Augen abspielt, um den anderen nachher mitzuteilen, was ihnen aufgefallen ist: sie sind das "Gedächtnis" der Gruppe.

Rollenbeschreibung: Der Tutor

- Vermeide, deine persönliche Entscheidung den anderen aufzuzwingen. Argumentiere sachlich und begründe deinen Standpunkt.
- Vermeide nachzugeben, bloß um Einstimmigkeit zu erzielen oder Konflikten auszuweichen. Unterstütze nur dann andere Ansichten, wenn sie mit deinen eigenen wenigstens teilweise übereinstimmen.
- Vermeide Konfliktlösestrategien wie Mehrheitswahl, Mittelwertberechnungen oder Kuhhandel (wenn du mir, dann ich dir): sie hinterlassen meist einen schalen Geschmack!
- Betrachte abweichende Meinungen eher als einen nützlichen Beitrag, statt sie als störend zu empfinden.

- Du möchtest der Gruppe verhelfen, eine einstimmige, gemeinsam verantwortete Entscheidung zu fällen. Bringe dich so weit und mit Nachdruck ein, wie du es für nötig hältst. Du praktizierst einen kooperativ-kollegialen Führungsstil (gegenüber einem autoritären oder einem laissez-faire Stil).

Rollenbeschreibung: Der Theoretiker

Du bist der Meinung, daß das gestellte Problem nur im größeren Zusammenhang einer gesellschaftlichen Analyse gelöst werden kann; alle anderen Lösungen lehnt du als vordergründig ab. Du versuchst, deine Kommilitonen von deiner Meinung zu überzeugen.

Rollenbeschreibung: Der Pragmatiker

Du bist auf der Uni, um dich auf deinen späteren Beruf vorzubereiten, d.h. dir in möglichst kurzer Zeit den erforderlichen Prüfungsstoff anzueignen. Du erwartest vom Tutor, daß er seinen Informations- und Erfahrungsvorsprung nutzt, um dir zu sagen, wie sich die Dinge verhalten. Du hältst ihn für fähig, er/sie gefällt dir.

Rollenbeschreibung: Der Leistungsorientierte

Du hast Spaß daran, eine gestellte Aufgabe schnell und zügig zu erledigen. Viel Theoretisieren, allzu kritisches "Ja, aber ..." mißfällt dir. Du willst Ergebnisse, und wenn die Gruppe nicht mitmacht, machst du es allein. Du erwartest vom Tutor, daß er/sie zügig und zielgerecht die Gruppe führt.

Rollenbeschreibung: Der Lustlose

An sich bist du schon interessiert, aber gerade jetzt wärst du lieber mit deinem Freund/deiner Freundin zusammen und/oder gingst spazieren. Du versuchst, den Entscheidungsvorgang abzukürzen. Zwischendurch hast du Tagträume von deinem Freund/deiner Freundin. Wenn der Tutor ein Ergebnis will, dann soll er dich doch motivieren!

Rollenbeschreibung: Der Vermittelnde

(Wenn die Übung nur mit vier "Teilnehmern" durchgeführt wird, fällt diese Rolle weg.)

Du bist persönlich an der Sache interessiert. Besonders wichtig ist dir allerdings, daß alle Standpunkte berücksichtigt werden - deine Kompromißbereitschaft ist deshalb enorm. Gegensätzliche Meinungen sind dir unangenehm. Du bist bestrebt, Konflikte sofort zu entschärfen, möglichst "im Keim" zu ersticken. Dein Bedürfnis nach Harmonie ist größer als dein Bedürfnis, deine eigenen sachlichen Interessen zu vertreten.

b) Durchführung der Übung

Arbeitsform:

- Rollenspiel: 30 Minuten

Material:

keines

Anleitung:

Die Beobachter brechen nach 30 Minuten die Übung ab, unabhängig vom "Stand der Ergebnisse".

c) Auswertung

Arbeitsform:

- Feedback-Runde: 15 Minuten

Material:

keines

Anleitung:

Auswertungsfragen zum Fokussieren der Feedback-Runde:

1. Wie fühle ich mich jetzt? Bin ich mit dem Ergebnis zufrieden?
2. Wie habe ich meine Rolle ausgefüllt? Was ist mir leicht gefallen, was nicht? Was habe ich daraus gelernt über mein "normales" Verhalten in Gruppen?
3. Wie ist es mir mit den Rollen der anderen gegangen? Welche Verhaltensweisen waren für mich hilfreich, welche waren für mich nicht hilfreich - welche haben mir gefallen und welche nicht?

Es ist Aufgabe des Beobachters (der Beobachter), der Gruppe darüber Feedback zu geben, was ihm/ihr (ihnen) aufgefallen ist. Als "Außenstehende" können sie der Gruppe wertvolle zusätzliche Informationen liefern bzw. Erinnerungslücken schließen helfen.

(Entwickelt aus einer Übung von Peter Diepold und Judy Ritter. In: DIEPOLD, Peter; RITTER, Judy: Zusammenstellung von erprobten gruppendynamischen Instrumenten, S. 153 f. In: diess.: Gruppenarbeit und Tutorenausbildung. Blickpunkt Hochschuldidaktik 38, Hamburg 1975, S. 105-210)

3.2. Übung "Anti Ego"

Thema, Lernziel

"Wie sieht der Typ von Gruppenmitglied aus, den ich in keinem Fall in meiner Gruppe haben möchte?"

Überblick

Die Übung ist dazu geeignet, die Teilnehmer in spielerischer Form in Kontakt mit ihren negativen Erwartungen bezüglich der möglichen Gruppenmitglieder "ihrer" Tutorien zu bringen: Im Rollenspiel sollen sie genau diese Typen von Teilnehmern darstellen. Die Übung wird mit Video aufgezeichnet und anschließend angesehen. Die Ausbilder machen mit.

Zeitlicher Rahmen	
a) Einführung	5 Minuten
b) Rollenspiel	10 Minuten
c) Ansehen der Videoaufzeichnung	15 Minuten

Material
- pro Trainingsgruppe ein Video-Set
- pro Trainingsgruppe ein Video-Band

Durchführung

a) Einführung

Arbeitsform:

- Instruktion: 5 Minuten

Material:

keines

Anleitung:

Für die Übung sind 1-2 "Tutoren" und 4-8 "Teilnehmer" (kein Beobachter) vorgesehen. Zunächst muß geklärt werden, wer bei dieser Übung den (oder die) "Tutor(en)" spielen möchte. Sie geben die "Rahmenhandlung" vor. Die "Teilnehmer" erhalten folgende Instruktion:

"In den folgenden zehn Minuten werden wir eine Gruppensituation durchspielen, deren Thema uns die 'Tutoren' noch vorgeben werden. Jeder der 'Teilnehmer' soll dabei genau den Typ von Gruppenmitgliedern darstellen, den er selbst in keinem Fall in seiner zukünftigen Gruppe haben möchte."

b) Rollenspiel**Arbeitsform:**

- Rollenspiel: 10 Minuten

Material:

- pro Trainingsgruppe ein Video-Set
- pro Trainingsgruppe ein Video-Band

Anleitung:

Da es keine Beobachter gibt, sollte vor dem Rollenspiel ausgemacht werden, wer ab und zu auf die Uhr schaut und nach 10 Minuten abbricht.

c) Ansehen der Video-Aufzeichnung**Arbeitsform:**

- unstrukturiertes Video-Feedback: 15 Minuten

Material:

- pro Trainingsgruppe ein Video-Set
- Video-Band des Rollenspiels

Anleitung:

Eine detaillierte Auswertung ist nicht vorgesehen. Es ist allerdings sinnvoll, die Teilnehmer zu bitten, über folgende Frage nachzudenken (ohne daß dies in der Gruppe vertieft werden muß):

"Inwieweit verkörpert der Typ, den ich dargestellt habe, einen Teil von mir, den ich selbst nicht an mir ausstehen kann und den ich deshalb aus meinem Bewußtsein und meiner Wahrnehmung abgespalten habe? Wie kann ich zu diesem Teil von mir Kontakt bekommen? Gibt es Situationen, in denen mir dieser Teil hilfreich ist? Wie kann ich die Möglichkeiten und Ressourcen, die dieser Teil bietet, auch noch anders nutzen?"

3.3. Übung "Familienstreit"

Thema, Lernziel

"Wie manipulierte ich andere?"

Überblick

Virginia SATIR unterscheidet vier "Grundtypen der Manipulation" (in BANDLER; GRINDER, SATIR 1978, S. 56-63 werden sie detailliert beschrieben), die jeder, in unterschiedlicher Ausprägung und Kombination, in seiner Herkunftsfamilie erlernt hat und die sich als Verhaltensgewohnheiten verfestigt haben. Insofern sind sie auch für das Verhalten in Gruppen von Bedeutung. In dieser Übung lernen die Teilnehmer diese Typen kennen und sammeln Erfahrungen damit. Die Übung ist für Gruppen von 4 Teilnehmern konzipiert, bei 5 Teilnehmern gibt es einen Beobachter. Die Ausbilder können mitmachen.

Zeitlicher Rahmen	
a) Einführung	5 Minuten
b) Durchführung der Übung	20 Minuten
c) Auswertung	20 Minuten

Material
- Karteikärtchen mit Kategorienbeschreibungen

Durchführung

a) Einführung

Arbeitsform:

- Instruktion: 5 Minuten

Material:

- Karteikärtchen mit Kategorienbeschreibungen

Anleitung:

"Nach Virginia SATIR ist für jede Interaktion zwischen Menschen ausschlaggebend, ob zwei Grundbegingungen, die sie 'love and trust', also Liebe und Vertrauen nennt, vorhanden sind oder nicht. Stehen für jemanden diese beiden Grundbedingungen in Frage, reagiert er mit Streß. Virginia SATIR hat in ihrer Arbeit mit Familien herausgefunden, daß sich diese Streßreaktionen im wesentlichen in vier Kategorien einteilen lassen, von denen es ganz unterschiedliche Ausprägungen und Kombinationen gibt. Jeder von uns hat in seiner Herkunftsfamilie eine bestimmte Konstellation dieser Kategorien gelernt und reagiert nun auch allgemein bei Streß (im SATIRschen Sinne) wie er es in seiner Kindheit und Jugend gelernt hat. Diese Reaktionsmuster dienen dazu, andere unbewußt zu manipulieren und das eigene geringe Selbstwertgefühl zu stärken, bringen aber immer eingeschränkte Wahrnehmungs- und Verhaltensmöglichkeiten mit sich. In der folgenden Übung lernt ihr die SATIR-Kategorien kennen und könnt damit persönliche Erfahrungen sammeln. Bitte teilt euch dazu in Vierer- <Fünfer->Gruppen ein."

"Ich werde euch die SATIR-Kategorien nicht erklären, sie sind auf vorbereiteten Karteikärtchen beschrieben, die ich euch gleich geben werde. Jede Gruppe wird in den nächsten zwanzig Minuten eine Familie spielen, deren Mitglieder sich wegen eines bestimmten Themas, über das ihr euch noch einigen müßt, in der Wolle haben: z.B.: Wohin soll es nächstes Jahr in den Urlaub gehen? oder: Wer macht am Sonntag Morgen das Frühstück? Bevor ihr euch die Kärtchen ansieht, bitte ich euch, untereinander auszumachen, wer von euch Vater, Mutter, Sohn und Tochter spielen möchte. Diese Rollen und das Thema, über das ihr euch streitet, behaltet ihr die ganze Übung hindurch bei. <Bei Fünfer-Gruppen gibt es einen Beobachter.> Tauscht die Rollenanweisungen auf den Kärtchen noch nicht untereinander aus! Beginnt das Spiel so, daß ihr fünf Minuten lang die übernommenen Rollen gemäß den Anweisungen auf den Kärtchen durchspielt. Nach fünf Minuten gebt ihr eure Kärtchen nach rechts weiter, so daß jeder neue An-

weisungen bekommt, seine Rolle (Mutter, Vater, Tochter, Sohn) jedoch beibehält. Verfährt so, bis jeder einmal jedes Kärtchen gehabt hat. Brecht dann euren 'Familienstreit' ab und tauscht euch über eure Erfahrungen untereinander aus. Folgende Gesichtspunkte sind dabei wichtig:

- Welche Kategorie ist mir am leichtesten gefallen?
- Welche Kategorie ist mir am schwersten gefallen?
- Welche Parallelen sehe ich zu meinem sonstigen Verhalten: im Alltag (meiner Beziehung oder Ehe), auf Festen, in Seminaren, in Gruppen usw.?

Fangt jetzt bitte an. Legt euch so richtig ins Zeug und genießt das Spiel! In 40 Minuten sehen wir uns hier in der ganzen Runde wieder."

Rollenbeschreibung: Beschwichtigen

Beruhigen, Differenzen schlichten, nett und fürsorglich sein, andre verteidigen, bemänteln. "Ach, das ist doch wirklich nicht so schlimm!" "Wir stimmen ja grundsätzlich überein" - Verzerrung von: Gefälligkeit.

Rollenbeschreibung: Anklagen

Urteilen, einschüchtern, vergleichen, tadeln. "Du bist selbst schuld." "Du tust niemals ..." "Warum machst du nicht ..." - Verzerrung von: Macht.

Rollenbeschreibung: Rationalisieren

Belehren, Autoritäten zitieren. "Du solltest ..." "Du mußt ..." Durch Erklären, Berechnen, durch logischen Beweis zeigen, daß man selbst recht hat. "Dr. Spock sagt ..." "Was du da machst, ist ..." - Verzerrung von: Intellekt.

Rollenbeschreibung: Ablenken

So tun, als hätte man nicht verstanden; sprunghaft, ohne erkennbaren Zusammenhang das Thema wechseln; sich schwach und hilflos stellen. "Da kann man nichts machen." "Ich hab dich nicht gehört."; sich dumm stellen, abschalten, still sein. - Verzerrung von: Spontaneität.

b) Durchführung der Übung

Arbeitsform:

- Rollenspiel: 20 Minuten

Material:

- Karteikärtchen mit Kategorienbeschreibungen

Anleitung:

Entfällt (s.o.).

c) Auswertung

Arbeitsform:

- Unstrukturierte Feedback-Runde: 20 Minuten

Material:

keines

Anleitung:

Entfällt (s.o.).

(Entwickelt aus einer Übung von John O. Stevens. In: STEVENS, John O.: Die Kunst der Wahrnehmung. Übungen der Gestalt-Therapie. München: Kaiser, 1975, S. 102 f.)

4. Ausgewählte Literatur

4.1. Themenbereich "Lernen"

COHN, Ruth C.: Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion: Von der Behandlung einzelner zu einer Pädagogik für alle. Stuttgart: Klett-Cotta, 1975. - In diesem Sammelband sind die wichtigsten Aufsätze von Ruth Cohn zusammengestellt. Empfehlenswert: Nr. 8, Das Thema als Mittelpunkt interaktioneller Gruppen. Eine Modifikation gruppentherapeutischer Technik zum Zwecke der Führung von Erziehungs- und anderen Kommunikationsgruppen (1966), S. 111-119; Nr. 9, Zur Grundlage des themenzentrierten interaktionellen Systems: Axiome, Postulate, Hilfsregeln (1974), S. 120-128; Nr. 14, Pädagogisch-therapeutische Interventionen (Bausteine) (1975), S. 176-215.

HUBER, Günter L.: Lernen. 2. erw. Aufl. Donauwörth: Ludwig Auer, 1979. - Dieses Buch bietet eine leicht verständliche Einführung in die Psychologie des Lernens, wobei keinerlei Vorwissen vorausgesetzt wird. Verschiedene Erscheinungen, die das Thema "Lernen" berühren, werden erörtert. Die Ausführungen werden durch die Darstellung von empirischen Untersuchungen (Lernexperimenten) ergänzt. In den Text sind "Aufgaben" eingestreut, die das Verständnis des Gelesenen sehr erleichtern. Im Kapitel 4 (S. 119 ff.) ist ein Überblick über die wichtigsten Lerntheorien zu finden.

FITTKAU, Bernd; SCHULZ VON THUN, Friedemann: Grundzüge unseres Kommunikations- und Verhaltenstrainings für Berufspraktiker. In: FITTKAU, Bernd; MÜLLER-WOLF, Hans-Martin; SCHULZ VON THUN, Friedemann: Kommunizieren lernen (und umlernen). Trainingskonzeptionen und Erfahrungen. Braunschweig: Westermann, 1977, S. 101-113. - In diesem Aufsatz werden die drei "Straßen des Lernens" - kognitiv, aktional, emotional - erklärt und begründet.

4.2. Themenbereich "Feedback"

Fast jeder Autor, der sich zum Thema Kommunikation oder Gruppendynamik ausläßt, äußert sich auch über Feedback. Es liegt auf der Hand, daß nicht alle dazu etwas Neues zu sagen haben - stellvertretend für viele deshalb folgende drei Titel:

ANTONS, Klaus: Praxis der Gruppendynamik. Übungen und Techniken. Göttingen, Toronto, Zürich: Hogrefe, 1973. - Auf den Seiten 99-112 wird das Thema Feedback abgehandelt, mit einer Einleitung, fünf Übungen und zwei sog. "papers".

SBANDI, Pio: Gruppenpsychologie. Einführung in die Wirklichkeit der Gruppendynamik aus sozialpsychologischer Sicht. München: Pfeiffer, 1973. - Sbandi beschreibt in diesem Buch wichtige gruppendynamische Phänomene und Gesetzmäßigkeiten sowie "die" klassischen Experimente dazu. Auf den Seiten 153-165 wird Feedback "als Kontrollsystem und seine Beeinflussung der Gruppenprozesse" beschrieben.

SCHWÄBISCH, Lutz; SIEMS, Martin: Anleitung zum sozialen Lernen für Paare, Gruppen und Erzieher. Kommunikations- und Verhaltenstraining. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt, 1974. - Wer kennt ihn nicht, den "Schwäbisch-Siems"? Die Seiten 63-73 handeln das Thema Feedback ab.

4.3. Themenbereich "Kommunikation und Manipulation"

ARGYLE, Michael: Soziale Interaktion. Köln: Kiepenheuer & Witsch, 1972. - Eine ausführliche und grundlegende Beschreibung sozialen Verhaltens in Termini der grundlegenden Interaktionselemente (wie Gestik, Mimik etc.) sowie deren biologische Bedeutung und kultureller Kontext. Ein Standardwerk, es lohnt sich, darin zu "schmökern"!

BANDLER, Richard; GRINDER, John; SATIR, Virginia: Mit Familien reden. Gesprächsmuster und therapeutische Veränderung. München: Pfeiffer, 1978. - Dieses Buch wurde in die Literaturliste aufgenommen, weil darin auf den S. 55-63 die SATIR-Kategorien, die auch für Verhaltensmuster in Gruppen aufschlußreich sind (und auf die sich die Übung "Familienstreit", Kap. 3.3, bezieht) detailliert beschrieben werden.

KATZENBERGER, Peter: Verfolger, Retter oder Opfer - das "Drama-Dreieck". Über psychologische Spiele in der Gruppe. In: Gruppe u. Spiel. Zeitschr. f. Gruppenpädagogik u. Soziales Lernen. Heft 2, 10. Jahrg., 1984, S. 9-22. - Der Begriff "Drama-Dreieck" stammt aus dem Vokabular der Transaktionsanalyse. In diesem Aufsatz wird er verwendet, um gruppendynamische Prozesse zu erläutern und Handlungsstrategien aufzuzeigen.

WATZLAWICK, Paul; BEAVIN, Janet H.; JACKSON, D. D.: Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien. Bern, Stuttgart, Wien: Huber, 1969. - Dieses Buch sollte in keinem Bücherschrank eines Pädagogen oder Psychologen fehlen. Der Titel spricht für sich. Sehr empfehlenswert.

4.4. Themenbereich

"Gruppendynamik in der Erwachsenenbildung"

BROCHER, Tobias: Gruppendynamik und Erwachsenenbildung. Zum Problem der Entwicklung von Konformismus oder Autonomie in Arbeitsgruppen. Braunschweig: Westermann, 1967. - Eines der älteren, desungeachtet immer noch wichtigen Bücher über Gruppendynamik als Methode in der Erwachsenenbildung aus tiefenpsychologischer Sicht.

KÜCHLER, Jörg: Gruppendynamische Verfahren in der Aus- und Weiterbildung. Grundlagen-Materialien-Einsatzmöglichkeiten. München: Kösel, 1979. - Ein hilfreicher Überblick über verschiedene Methoden und Einsatzgebiete von Gruppendynamik.

4.5. Themenbereich "Praktische Übungen"

ANTONS, Klaus: Praxis der Gruppendynamik. Übungen und Techniken. Göttingen, Toronto, Zürich: Hogrefe, 1973. - 51 Übungen und Rollenspiele, nach thematischen Gesichtspunkten gegliedert, dazu jeweils Informationspapers.

GUDJONS, Herbert: Spielbuch Interaktionserziehung. 180 Spiele und Übungen zum Gruppentraining in Schule, Jugendarbeit und Erwachsenenbildung (2., neugestaltete Auflage von "Praxis der Interaktionserziehung"). Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, 1983. - Dieses Buch bietet eine Fülle von thematisch geordneten Übungen, die alle sehr praxisnah beschrieben werden. Eine wahre Fundgrube!

PFEIFFER, J.; WILLIAMS, John E.: Arbeitsmaterial zur Gruppendynamik; 6 Bände. Gelnhausen, Berlin, Stein: Burckhardt-haus-Laetare; Freiburg i. Br.: Christophorus, 1974-1979. - 278 Übungen aller Art; die Instruktionen dazu sind jedoch meist recht knapp gehalten, so daß es einiger Erfahrung bedarf, um die Übungen angemessen einsetzen zu können.

VOPEL, Klaus W.: Interaktionsspiele. 6 Bände. Hamburg: ISKO-PRESS, 1978. - 190 "Interaktionsspiele": Selbsterfahrungsübungen, Entspannungsübungen, geleitete Phantasien, Soziogramme.

ZIFREUND, Ursula: Übungen der Interaktionellen Improvisations-Methode als Element von Microteaching-Intensivkursen. In: ZIFREUND, W. (Hrsg.): Training des Lehrverhaltens und Interaktionsanalyse. Weinheim, Basel: Beltz, 1976, S. 755-793. - Ursula Zifreund hat eine Reihe von Übungen entwickelt, die sich besonders als ergänzendes, auflockerndes und kreativitätsförderndes Element von Trainingsveranstaltungen bewährt haben. Auf den Seiten 765-772 werden einige dieser Übungen vorgestellt.

Anhang 2

RATING - ANALYSE *)

ANLEITUNG FÜR DIE RATER

Die Rating-Analyse besteht aus sechzehn Skalen, anhand derer Du die Tutoren einzuschätzen hast. Es geht dabei um Deinen Gesamteindruck, der sich auf die ganzen zehn Minuten der vorliegenden Videoaufzeichnung beziehen soll, nicht auf einzelne isolierte Verhaltensweisen.

Jede der sechzehn Skalen ist, um eine schnelle Orientierung zu ermöglichen, durch ein Begriffspaar charakterisiert. Die einzelnen Skalen sind nach sechs unterschiedlichen Ausprägungsgraden unterteilt.

Gehe beim Raten folgendermaßen vor:

Lies zunächst die beiden entgegengesetzten Begriffe pro Zeile durch und entscheide dann, welche Richtung für den einen und welche Richtung für den anderen Tutor in erster Linie zutrifft; ziehe im Zweifelsfall ruhig die auf den folgenden Seiten aufgeführten Kurzbeispiele zu Rate! Stufe dann Deine Einschätzung entsprechend ab, indem Du den zutreffenden Wert für den von Dir aus linken Tutor mit "X", für den von Dir aus rechten Tutor mit "O" markierst. Beispiel:

sehr deutlich eher 1 - X - 3	sehr deutlich eher 4 - 5 - 6
direktiv	 kooperativ

- Hat der Tutor bei Dir vorwiegend einen "sehr direktiven" Eindruck hinterlassen, markierst Du die Zahl "1" ("X" bzw. "O!"); falls "sehr kooperativ" zutrifft, die Zahl "6".
- Oder der Tutor hat bei Dir einen "deutlich direktiven" Eindruck hinterlassen: dann markierst Du die Zahl "2" ("X" bzw. "O!"); falls "deutlich kooperativ" die Zahl "5".
- Oder der Tutor hat bei Dir einen "eher direktiven" Eindruck hinterlassen: dann markierst Du die Zahl "3" ("X" bzw. "O!"); falls "eher kooperativ" die Zahl "4".

Denke daran, daß in jedem Fall eine relative Einschätzung verlangt wird. Gefragt wird nicht: Hat dieser Tutor einen "direktiven" Eindruck bei Dir hinterlassen?, sondern: Geht der Eindruck, den dieser Tutor bei Dir hinterlassen hat, mehr in Richtung "direktiv" oder in Richtung "kooperativ"? Lies Dir im Zweifelsfall noch einmal die Kurzbeispiele für die betreffende Skala durch. - Also immer beide Pole der jeweiligen Skala berücksichtigen! Um im Einzelfall die genaue Abstufung zu treffen, kann es hilfreich sein, wenn Du Dir vorstellst, wie sich die Tutoren hätten verhalten müssen, um bei Dir den Eindruck des maximalen Ausprägungsgrades der jeweiligen Skala zu hinterlassen.

Markiere stets deutlich einen der sechs Skalenpunkte und verwende keine "Zwischenwerte". Kontrolliere zum Schluß, ob Du auch tatsächlich alle Skalen ausgefüllt hast.

*) Das Verfahren basiert auf einem von David G. RYANS entwickelten Beobachtungsinstrument von Lehrerverhalten: Die Skalen 1-7 und 10-15 wurden übernommen und ins Deutsche übersetzt, die Kurzbeispiele auf Tutorenverhalten abgestimmt. Die Skalen 8, 9, 16 wurden vom Verfasser entwickelt. (RYANS, David G.: Characteristics of Teachers. Their Descrip

Bevor Du beginnst, das Wichtigste zusammenfassend in Kürze:

- Beide Begriffe einer Skala durchlesen.
- Entscheiden: Welche Richtung paßt für den einen, welche für den anderen Tutor?
- Abstufen. Eventuell die Kurzbeispiele zu Rate ziehen.
- Zum Schluß kontrollieren, ob alle Skalen ausgefüllt sind.

ÜBERSICHT ÜBER DIE RATING-SKALEN

1. Direktiv - kooperativ
2. Verschllossen - offen
3. Verständnislos - verständnisvoll
4. Herabsetzend - ermutigend
5. Ausweichend - strukturierend
6. Planlos - systematisch
7. Unbeweglich - flexibel
8. Vage - konkret
9. Weitschweifig - prägnant
10. Langweilig - anregend
11. Schlaff - lebhaft
12. Nicht ansprechend - ansprechend
13. Unruhig - ausgeglichen
14. Unsicher - selbstbewußt
15. Pessimistisch - optimistisch
16. Unkooperativ - kooperativ (bezogen auf den Co-Tutor)

Auf den folgenden Seiten sind die Skalen anhand von Kurzbeispielen detailliert beschrieben. Diese Beispiele sind nicht immer polar aufeinander bezogen.

DIE SKALEN IM EINZELNEN

Abkürzung: Tn = Teilnehmer

1. Direktiv - kooperativ

- | | |
|---|---|
| a) Unterbricht Tn, schneidet ihnen das Wort ab. | a) Leitet die Gruppe ohne Zwang auszuüben. |
| b) Geht nicht auf Anregungen und Äußerungen der Tn ein. | b) Tauscht Anregungen und Ideen mit den Tnn aus. |
| c) Dirigiert die Gruppe im "Kasernenhof-Ton". | c) Fragt nach Meinung und Befindlichkeit der Tn. |
| d) Bevormundet die Tn durch Anleitungen, die keinen Einwand oder Nachfragen zulassen. | d) Greift unterstützend ein, ohne bevormundend zu sein. |

2. Verschllossen - offen

- | | |
|---|--|
| a) Steif und formell; distanziert im Umgang mit Tnn; "man" statt "ich". | a) Locker und entspannt im Umgang mit Tnn; aktiv, zugewandt, "kommunikativ". |
| b) Zurückhaltend in persönlichen Äußerungen. | b) Geht mit den Tnn wie mit Gleichgestellten um. Kommunikationsstil: "soziale Reversibilität". |
| c) Nur am Thema orientiert: die Tn als Individuen werden ignoriert. | c) Gibt in angemessener Weise persönliche Informationen. |
| d) Vermeidet direkten Blickkontakt mit Tnn. | d) Läßt persönliche Äußerungen der Tn zu. |
| | e) Nimmt Blickkontakt mit den Tnn auf. |

3. Verständnislos - verständnisvoll

- | | |
|---|--|
| a) Geht nicht auf persönliche Probleme und Bedürfnisse der Tn ein, blockt diesbezügliche Äußerungen ab. | a) Geht auf persönliche Probleme und Bedürfnisse ein. |
| b) Geht teilnahmslos oder ungeduldig mit Tnn um, die mit einer Aufgabe Schwierigkeiten haben und/oder nachfragen. | b) Empathische Grundhaltung: Geht geduldig und einfühlsam mit Tnn um, die mit einer Aufgabe Schwierigkeiten haben und/oder nachfragen. |
| c) Ignoriert von der eigenen Meinung abweichende Positionen. | c) Zeigt aufrichtiges Interesse für die Meinung eines Tns. |

4. Herabsetzend - ermutigend

- | | |
|---|--|
| a) Kritikasterhaft, sarkastisch. | a) Ermutert Tn zu eigenen Beiträgen. |
| b) Barsch; schroff; verdrießlich. | b) Freundlich, warm; herzlich; wohlwollend. |
| c) Wertet von der eigenen Meinung abweichende Positionen ab. | c) Wertschätzende Grundhaltung gegenüber Tnn und deren persönliche Probleme und Bedürfnisse. |
| d) Macht sich über einen Tn lustig und/oder läßt es zu, daß sich die Gruppe über einen Tn lustig macht oder ihn auf verletzende Weise angreift. | d) Distanziert sich von einem Tn, ohne verletzend zu sein oder ihn "abzublocken". |

5. Ausweichend - strukturierend

- a) Vermeidet, Verantwortung zu übernehmen; vermeidet zu strukturieren.
- b) Läßt bei schwierigen Situationen den "Karren laufen", "hält sich raus".
- c) Unbestimmte, diffuse Anleitung.
- d) Überläßt die Gruppe sich selbst, ohne angemessene Unterstützung zu geben.
- e) Unaufmerksam, unkonzentriert.
- a) Übernimmt Verantwortung, strukturiert klar und eindeutig.
- b) Intervenierte angemessen und "geschickt" in schwierigen Situationen ("Krisenmanagement").
- c) Klare, eindeutige Anleitungen.
- d) Bietet Hilfestellung an.
- e) Aufmerksam, konzentriert.

6. Planlos - systematisch

- a) Ziele der Einheit werden nicht deutlich.
- b) Der "rote Faden", der inhaltliche Zusammenhang der einzelnen Schritte der Einheit untereinander und/oder mit den Zielen wird nicht deutlich.
- c) Planung wirkt nicht durchdacht - viel unnötiger Leerlauf.
- d) Unnötige Erklärungen an der falschen Stelle.
- e) Läßt sich leicht vom Thema ablenken und findet nicht mehr dorthin zurück.
- a) Ziele der Einheit werden deutlich artikuliert.
- b) Die einzelnen Schritte der Einheit bauen folgerichtig aufeinander auf, der Zusammenhang mit den Zielen der Einheit wird deutlich.
- c) Planung wirkt durchdacht - kein Leerlauf.
- d) Angemessene Erklärungen an der richtigen Stelle.
- e) Ist auf Einwände und Fragen vorbereitet und geht darauf ein, ohne sich "das Heft aus der Hand" nehmen zu lassen.

7. Unbeweglich - flexibel

- a) Zieht Konzept rigide durch, wird bei Unterbrechungen und Abschweifungen ungeduldig.
- b) Übergeht Anregungen, Ideen aus der Gruppe.
- c) Reagiert auf Unvorhergesehenes hilflos.
- a) Variiert Konzept gemäß den Gegebenheiten der augenblicklichen Situation.
- b) Baut Anregungen, Ideen aus der Gruppe in eigenes Konzept ein.
- c) Geht mit unüblichen, unerwarteten Situation angemessen, flexibel um.

8. Vage - konkret

- a) Verwendet semantische Indefinita wie "irgendwie", "vielleicht", "Irgendjemand" etc.; unzulässige Konjunktiva; drückt sich "wischl-waschl" aus.
- b) Bezieht sich auf Tn, ohne sie direkt (mit Namen) anzusprechen; verwendet "er", "sie", "man".
- c) Erklärungen und Erläuterungen sind allgemein und unverbindlich, Gemeinplätze.
- a) Redet in klaren, konkreten und anschaulichen Worten und Bildern.
- b) Spricht Tn direkt (namentlich) an, hält Blickkontakt.
- c) Verwendet für die Tn nachvollziehbare Beispiele bei Erklärungen.

9. Weitschweifig - prägnant

- a) Stellt assoziativ eigene Gedanken, Ideen nebeneinander, ohne daß deren Relevanz in Bezug auf das Thema deutlich wird.
- b) Elemente, die den Redefluß gliedern, fehlen.
- c) Einsatz von Tafel- oder Flipchartanschrieb wirkt verwirrend.
- d) Verwendet zu viele Beispiele.
- a) Hebt bei Erklärungen und Erläuterungen Wesentliches durch Tonfall, Mimik, Gestik hervor.
- b) Gliedert Redefluß: setzt Akzente, faßt zusammen.
- c) Einsatz von Tafel- oder Flipchartanschrieb verdeutlicht verbale Ausführungen.
- d) Verwendet Beispiele in angemessenem Umfang.

10. Langweilig - anregend

- a) Phantasielose, monotone Erläuterungen.
- b) Anleitungen wirken "trocken", wenig motivierend.
- c) Geht schablonenhaft vor, nach "Schema f", ohne Abwechslung.
- d) Scheint bei den Tn kein Interesse, und keine Neugier zu wecken.
- e) Wirkt pedantisch, fad.
- a) Interessante, lebendige Darbietung; fesselt die Aufmerksamkeit der Tn, ohne ständig "Gags zu servieren".
- b) Geistreiche und witzige Bemerkungen, ohne als "Klugscheißer" oder "Clown" zu wirken.
- c) Weckt bei den Tn sichtbar Interesse und Neugier.
- d) Scheint Selbständigkeit bei den Tn herauszufordern.

11. Schlaff - lebhaft

- a) Wirkt lustlos, träge.
- b) Scheint sich über Tn-Äußerungen zu langweilen.
- c) Zeigt kaum Reaktionen auf Äußerungen von Tn.
- d) Scheint "geistig abwesend" zu sein.
- e) Macht unkonzentrierten Eindruck.
- f) "Fläzt" sich auf den Stuhl; Körperhaltung schlapp und schlaff, "klebt am Sessel", "schaltet ab".
- a) Wirkt lebendig, ganz auf das "Hier-und-Jetzt" konzentriert, "voll da".
- b) Schenkt dem Geschehen in der Gruppe volle Aufmerksamkeit; scheint sehr an dem, was in der Gruppe passiert, interessiert.
- c) Bekommt sofort mit, wenn Unruhe in die Gruppe kommt und die Aufmerksamkeit der Tn nachläßt.
- d) Aufrechte, dennoch lockere und der Gruppe zugewandte Körperhaltung.

12. Nicht ansprechend - ansprechend

- a) Unangemessen, geschmacklos, nachlässig gekleidet.
- b) Seltsame Angewohnheiten und Tics.
- c) "Brummelt" schwer verständlich vor sich hin; wenig Stimmodulation; unangenehme Stimmlage.
- a) Angemessen, geschmackvoll gekleidet.
- b) Körperhaltung und Verhalten anziehend, "sympathisch".
- c) Klar verständliche Sprechweise; angemessene Stimmodulation; angenehme Stimmlage.
- d) Kann sich gewandt ausdrücken.

13. Unruhig - ausgeglichen

- | | |
|---|---|
| a) Wirkt hektisch, überaktiv, sprunghaft, zappelig, nervös. | a) Wirkt ruhig, ausgeglichen, zwanglos, entspannt, locker. |
| b) Spricht hastig und schnell mit übertriebener Gestik. | b) Spricht ruhig und langsam, ausgewogene Gestik |
| c) Läßt sich in schwierigen Situationen leicht durcheinanbringen. | c) Ist "die Ruhe selbst", verliert auch in schwierigen Situationen nicht die Fassung. |

14. Unsicher - selbstbewußt

- | | |
|---|---|
| a) Wirkt unsicher, zögernd, hilflos. | a) Strahlt Selbstvertrauen aus. |
| b) Wirkt furchtsam, schüchtern. | b) Läßt sich durch unterlaufene Fehler und/oder Kritik nicht in Verlegenheit bringen. |
| c) Wirkt gekünstelt. | |
| d) Läßt sich durch unterlaufene Fehler und/oder Kritik schnell in Verlegenheit bringen. | |

15. Pessimistisch - optimistisch

- | | |
|---|--|
| a) Macht niedergedrückten, unglücklichen Eindruck. | a) Wirkt fröhlich, zuversichtlich. |
| b) Reagiert meist mit Skepsis. | b) Zuversichtliche Ausstrahlung. |
| c) Lenkt Aufmerksamkeit auf mögliche "Probleme"; Ignoriert Positives. | c) Macht gelegentlich Witze. |
| d) Bringt generelle Hoffnungslosigkeit zum Ausdruck. | d) Lenkt Aufmerksamkeit auf positive Aspekte und Chancen und betont diese. |
| e) Runzelt meist die Stirn; unerschreulicher Gesichtsausdruck. | e) Spricht optimistisch über Zukünftiges. |

16. Unkooperativ - kooperativ (bezogen auf den Co-Tutor)

- | | |
|---|--|
| a) Vermeidet Blickkontakt mit dem Co-Tutor. | a) Sucht Blickkontakt zum Co-Tutor. |
| b) Körperhaltung vom Co-Tutor abgewandt. | b) Körperhaltung dem Co-Tutor zugewandt. |
| c) Macht alles alleine, fällt eigenmächtig Entscheidungen, ohne Kontakt mit dem Co-Tutor aufzunehmen. | c) Spricht Co-Tutor direkt an, spricht sich mit ihm ab: "Was meinst du dazu?" |
| d) Wertet Beiträge des Co-Tutors vor der Gruppe ab, stellt ihn bloß. | d) Greift Beiträge des Co-Tutors auf durch Vertiefen, Weiterführen; ergänzt durch Beispiele. |

RATING-BOGEN

Datum:

Rater:

Band-Nr.:

Linker Tutor:



Rechter Tutor:



	sehr		deutlich		eher		sehr		deutlich		eher	
	1	-	2	-	3		4	-	5	-	6	
1. direktiv	1	-	2	-	3		4	-	5	-	6	kooperativ
2. verschlossen	1	-	2	-	3		4	-	5	-	6	offen
3. verständnislos	1	-	2	-	3		4	-	5	-	6	verständnisvoll
4. herabsetzend	1	-	2	-	3		4	-	5	-	6	ermutigend
5. ausweichend	1	-	2	-	3		4	-	5	-	6	strukturierend
6. planlos	1	-	2	-	3		4	-	5	-	6	systematisch
7. unbeweglich	1	-	2	-	3		4	-	5	-	6	flexibel
8. vage	1	-	2	-	3		4	-	5	-	6	konkret
9. weitschweifig	1	-	2	-	3		4	-	5	-	6	prägnant
10. langweilig	1	-	2	-	3		4	-	5	-	6	anregend
11. schlaff	1	-	2	-	3		4	-	5	-	6	lebhaft
12. nicht ansprechend	1	-	2	-	3		4	-	5	-	6	ansprechend
13. unruhig	1	-	2	-	3		4	-	5	-	6	ausgeglichen
14. unsicher	1	-	2	-	3		4	-	5	-	6	selbstbewußt
15. pessimistisch	1	-	2	-	3		4	-	5	-	6	optimistisch
16. unkooperativ	1	-	2	-	3		4	-	5	-	6	kooperativ
(bezogen auf die Zusammenarbeit mit dem Mit-Tutor)												(bezogen auf die Zusammenarbeit mit dem Mit-Tutor)

Bemerkungen:

Anhang 3

Vier typische Einzelinterviews mit Teilnehmern aus Kurs 1 und 2

Wie in Kapitel 4.3.2.1. (siehe S. 137 ff.) dargestellt wurde, habe ich mit allen Teilnehmern aus Kurs 1 und 2 ein Einzelinterview durchgeführt. Zum Zeitpunkt dieser Erhebung hatten die Teilnehmer gerade ein Tutorium geleitet und verfügten somit über konkrete Erfahrungen als Gruppenleiter. Mit Hilfe der Befragung sollte erfaßt werden, wie die Teilnehmer selbst das Trainingsprogramm einschätzen. Auf die Art und Weise der Durchführung gehe ich hier nicht nochmals ein (siehe dazu S. 137 ff.). Im folgenden stelle ich vier dieser Interviews (für jeden Kurs zwei) exemplarisch dar. Namen und persönliche Angaben wurden weggelassen, damit der persönliche Datenschutz gewährleistet ist. Wörtliche Rede ist "kursiv" wiedergegeben.

Interview 1

Pädagogik-Student, 25 Jahre alt, Teilnehmer von Kurs 1

Überblick über das Gespräch. Dieser Teilnehmer war sehr zufrieden, zum einen mit den vier Tagen Training, zum anderen mit seiner Leistung als Gruppenleiter. Er gab an, bezüglich folgender Bereiche dazugelernt zu haben:

- Verbesserte Selbstwahrnehmung;
Zusammenarbeit mit dem Co-Tutor;
- Erhöhte Sicherheit im Umgang mit Gruppen;
- Geduld, Toleranz gegenüber Gruppenmitgliedern;
- Relativierung überhöhter Ansprüche an sich selbst;
- Umgang mit "Störungen", Konflikten, "Krisenmanagement".

An dem Training war folgendes für ihn gut und nützlich:

- Konkretes Durchspielen von Gruppenleiter-Situationen, mit "Ernstfallcharakter": Vor einer fremden Gruppe, mit einem Co-Tutor, mit begrenzter Vorbereitungszeit;
- Ausführliches Feedback: Durch Video, von der Trainingsgruppe;
- Intensives Arbeiten in Kompaktform;
- Intensiver persönlicher Kontakt mit den anderen Teilnehmern der Trainingsgruppe.

Im nachhinein wünschte er sich mehr Übungsmöglichkeit im Rahmen des Trainings.

Während seiner Tätigkeit als Tutor fiel es ihm schwer, seine Kräfte einzuteilen. In den ersten Tagen hatte er sich völlig verausgabt und erst in der zweiten Hälfte des Tutoriums hatte er gelernt, mit seinen Kräften zu haushalten.

Das Interview dauerte 40 Minuten lang.

Im folgenden gebe ich einige Äußerungen des Teilnehmers, die mir bedeutsam erschienen, wörtlich wieder:

Ich habe das vorher noch nie gemacht, eine Gruppe anleiten. Da hat mir das Training viel gebracht, mich so zu erfahren: Wie bin ich denn mit einem anderen Co-Leiter - bin ich aktiv, bin ich passiv, wie gehe ich mit Gruppen um? Also ich wußte wirklich nicht, gehe ich auf Schwächere ein, tue ich das nicht, überrenne ich jemand?

Vorher hab' ich immer gedacht, ich muß da alles managen, und ich habe da so die Erfahrung gemacht: Ich kann der Gruppe auch mal was zumuten, ihr was überlassen.

Wichtig war für mich, daß ich gelernt habe, mein Verhalten in der Gruppe zu beobachten und zu reflektieren und es dann zu korrigieren. Dabei ist mir auch viel über mich selbst klar geworden: Daß ich dazu neige, mir zu wenig zuzutrauen, in meiner Kompetenz und meinen Fähigkeiten. Und daß ich das nicht nötig habe, sondern was

kann. Damit konnte ich mich ganz konkreten Lernzielen zuwenden: Daß es z.B. für mich wichtig ist, klare und eindeutige Anweisungen zu geben, nichts nachzuschieben, mich nicht ständig zu rechtfertigen.

Ich denke, daß ich viel dazugelernt habe, mich mit jemand anderem zu koordinieren. Ich habe gelernt, worauf es ankommt, beispielsweise regelmäßig Blickkontakt halten. Das fand ich spannend bei dem Training: Daß man genau sah, wo keine Verbindung zwischen den Leitern da ist, daß dann auch nichts läuft. Und daß, wenn eine gute Verbindung da ist und man gegenseitig aufeinander achtet, daß man sofort sieht, daß es besser ist. Da habe ich ganz konkrete Fertigkeiten durch das Training gelernt: z.B. wie spreche ich mich mit meinem Co-Tutor vor der Gruppe ab ...

Das fand ich gut an dem Tutorentraining: So, jetzt leite eine Übung an. Und wir nehmen das auf Video auf. Und das war so halber Ernstfall. Das fand ich gut. Vor allem in der anderen Gruppe: Das war der dreiviertel Ernstfall. Da war ich viel aufgeregter, als in der eigenen Ausbildungsgruppe. Das war ein Stück Selbstsicherheitstraining, mich in einer anderen Gruppe zu erleben, weil ich denke, ich bin in Gruppen nicht sehr stark, und dann stelle ich mich vor der Gruppe hin und sag' was - und die tun tatsächlich! Also, das war für mich auch eine neue Erfahrung. Und zu erleben, daß es in Wirklichkeit viel harmloser ablief, als die Situationen, auf die wir vorbereitet waren, in den "Kritischen Situationen". Das hat mir sehr viel Sicherheit gegeben: Das Schlimmste, was passieren kann, hab' ich ausprobiert, schlimmer kann es nicht kommen, und alles andere ist dagegen relativ harmlos.

Mir ist so unheimlich viel klar geworden, wie ich so mit anderen umgehe, wo ich vorher unsicher war, durch

das ganz konkrete Erleben und mich-Sehen auf Video und Hören. Weil das anschaulicher war, gekoppelt mit dem Feedback von der Gruppe. Mein Verhalten war dann für mich anschaulicher, weil ich dann gewissermaßen als neutraler Beobachter von außen nochmal gesehen habe: Wie hast du dich da verhalten? Das hätte nicht ausgereicht, wenn ich da nur verbales Feedback bekommen hätte, da hätte ich bestimmte Situationen nicht nachvollziehen können.

Üben stand für mich weniger im Vordergrund, das ging an den vier Tagen nicht, weil die Zeit dafür zu knapp war. Das war eher ein Experimentieren mit mir selbst, ein Ausprobieren. Die vier Tage waren eine Möglichkeit, konkret mit Gruppen zu arbeiten, Erfahrungen zu sammeln um zu wissen, worauf ich achten muß, wo Schwierigkeiten kommen können oder kommen werden. Die Übungsphase war eigentlich erst das Tutorium. Während des Trainings war immer wieder soviel Neues, auf das ich achten mußte. Vielleicht wäre es für mich einfacher gewesen, mehrmals die gleiche Situation zu üben. So war es jedesmal ein neuer Co-Tutor, mit dem ich mich abklären mußte, dann eine neue Gruppe, auf die ich mich einstellen mußte. Das war fast zu viel auf einmal für mich. Ich weiß auch nicht, wie man das anders machen könnte, aber mehr Üben hätte mir sicher gut getan.

Wichtig war für mich das Gefühl, ich kann was falsch machen, und man kann drüber reden, und es ist nicht tragisch. Und da lief ja in den vier Tagen bei jedem mal was schief, und man konnte so lässig drüber reden. Das Gefühl, das ist eine Lernatmosphäre, wo es um Lernen geht, und nicht darum, was Fertiges, was man eh schon kann, zu produzieren!

Ich habe gemerkt, daß ich da richtig ein Stück gewachsen bin. Bisher habe ich mich immer nur als Student erlebt, in einer studentischen Masse, in einem studentischen

Seminar. Und hier habe ich gemerkt: Das ist für mich ein Schritt ins Berufsleben, wo ich denke, damit werde ich häufig konfrontiert werden, mich vor eine Gruppe zu stellen, was zu vermitteln, und das war für mich toll, diese Erfahrungen zu machen.

Interview 2

Psychologie-Studentin, 26 Jahre alt, Teilnehmerin von Kurs 1

Überblick über das Gespräch. Die Einstellung dieser Teilnehmerin gegenüber dem Training war zwiespältig. Auf der einen Seite erlebte sie den Kurs als hilfreich für ihre Tätigkeit als Tutorin, auf der anderen Seite verunsicherten sie die intensiven persönlichen Erfahrungen – bis in den privaten Bereich hinein. Dies soll als möglicher "Neben-effekt" des Trainings nicht unerwähnt bleiben, auch wenn er nur für wenige Teilnehmer von Bedeutung ist.

Die Teilnehmerin gab an, bezüglich folgender Bereiche dazugelernt zu haben:

- Zusammenarbeit mit dem Co-Leiter;
- Präzise und systematisch-durchdachte Durchführung von Anleitungen und Anweisungen;
- Wichtigkeit einer gründlichen und genauen Vorbereitung;
- Abgrenzung gegenüber Ansprüchen von Gruppenmitgliedern, Reflektieren ihrer Rolle als Tutorin.

An dem Training war folgendes für sie gut und nützlich:

- Konkretes Durchspielen von Gruppenleiter-Situationen, mit "Ernstfallcharakter": Vor einer fremden Gruppe, mit einem Co-Tutor, mit begrenzter Vorbereitungszeit;
- Ausführliches Feedback: Durch Video, von der Trainingsgruppe;
- Intensiver persönlicher Kontakt mit den anderen Teilnehmern der Trainingsgruppe.

Das Angebot an theoretischem Wissen bezüglich gruppendynamischer Prozesse war für die Teilnehmerin unbefriedigend.

Das Interview dauerte 50 Minuten lang.

Im folgenden gebe ich einige zentrale Aussagen der Teilnehmerin wörtlich wieder:

Ich glaube, am wichtigsten war für mich, so praktisch auszuprobieren; weil ich so was an der Uni nicht bekommen bekomme, da wird immer nur drüber geredet. Und darüber reden kann ich viel; Da muß ich mich nicht drauf einlassen! Aber hier habe ich mich darauf eingelassen und Erfahrungen gemacht - positive und negative. Und ich bekomme konkrete Rückmeldung, mit der ich was anfangen kann.

Was ich für mich so mitgenommen habe, daß ich für mich diese Tutorenrolle, die ich im Tutorium hatte, ganz klar abgrenzen wollte von den anderen Teilnehmern. Weil ich die Erfahrung gemacht habe, daß es ganz wichtig ist, daß es eine ganz klare Geschichte ist, und sich nicht so vermischt mit Mitglied, und dann mal Tutor, dann wie der Mitglied, weil das das sonst auch als Orientierung für die anderen problematisch ist. Und ich habe in diesen vier Tagen gemerkt, wenn du zuviel mit deiner Person in so einen Prozeß reinrutschst, kannst du nachher die Fäden nicht mehr so in der Hand halten, daß es funktioniert. Und da habe ich mich ganz klar abgegrenzt. Das war mir immer wichtig.

Ich wünsche mir im nachhinein, stärker über gruppendynamische Prozesse Bescheid zu wissen, was da alles vor kommen kann, daß ein Solidarisierungseffekt so enorm sein kann, daß du keinen Einzelnen mehr hast - wie das in unserer Gruppe war. Ich wäre froh gewesen, ich hätte mir das vorher vorstellen können. Es wäre gut gewesen, wenn zusätzlich theoretisch vorweggenommen worden wäre, was da an gruppendynamischen Prozessen alles ablaufen

kann. Das hätte mir vielleicht etwas mehr Sicherheit mit auf den Weg gegeben.

So ein Kompaktkurs, das ist so Experimentierfeld: Das findest du sonst nirgends, das kommt so geballt. Du bist mit sechs oder acht Leuten zusammen, und da entsteht dann eine Offenheit und da werden dir Sachen gesagt, wie sonst eben nur vereinzelt und dadurch hast du unheimlich viel Möglichkeiten, auszuprobieren und für dich was zu erfahren. Da wird unheimlich viel aktiviert, du überdenkst nochmal alles. Das hat mich auch persönlich ziemlich durchgerüttelt. Also, das macht mir eher Probleme in meinem privaten Feld, als daß es mich weiterbringt. Da ist alles am Wanken, am Rütteln - meine Ehe, mein Kind. Da ist alles so - puh: Das will ich so alles gar nicht mehr. Weil ich da so viel hab' hochkommen lassen. Wobei ich natürlich auch denke, ich darf jetzt nicht den Fehler machen, diese Realität, die ich hier habe, auf diese andere Realität zuhause, die vielleicht eher Realität ist, zu übertragen. Also, solche Geschichten, die hier laufen, sindeben nur in diesem Rahmen möglich. Und das kannst du nicht raustransportieren auf meine Ehe oder überhaupt auf das "normale Leben" oder wenn du arbeitest, acht Stunden am Tag oder so. Das kannst du niemals da draufpflanzen. ... Das ist halt einfach auch so was Kuscheliges, Angenehmes und so: Es tut dir immer gut und es ist auch sehr schonend, fand ich jedenfalls, immer sehr schonend gewesen. Und es läuft halt so furchtbar viel und es ist so intensiv, ja? Und dann kommst du raus und dann gehst du in dein Leben zurück und denkst, mein Gott, sind sie alle dumpf hier, ja über was denken die überhaupt nach, was soll das überhaupt noch! Und so geh' ich auch in meine Ehe und denk': Gott, und das sollst du noch zwanzig Jahre oder so machen - nee, nie! Ja?... Und da weiß ich natürlich auch nicht, sind das so Einstellungen, die ich blind und kritiklos übernehme, und

sollte ich die besser wieder über Bord werfen? Das weiß ich nicht! Ich bin da jedenfalls ziemlich hin- und hergerissen durch diese ganze Geschichte. ... Mein Mann erlebt das als Bedrohung, und zwar auch insofern, weil ich gar nichts machen will mit ihm, weil ich das alles für mich machen will und ihn nicht daran teilhaben lassen will. Und ich denk' auch wieder, das geht so nicht! ... Da hab' ich irgendwie den Eindruck, daß ich da was verdreh' oder daß ich irgendwie erst mal wieder den Boden, den normalen Boden unter die Füße kriegen muß und mir das nochmal anschauen muß und dann sagen muß: O.K., das ist eine Ausnahmesituation hier, und dein Leben ist eben nun mal nicht so - kuschelig und intensiv und weiß der Kuckuck was. Es geht halt nicht immer so, gell? Und das kann ich im Moment ganz schlecht akzeptieren, weißt du; Ich denke, das müßte jetzt gerade so weitergehen, überall. Kannst du das verstehen so? ... Und dann kommt das auch daher, ich mach dann nebenher noch diese Therapie-Ausbildung, und da geht das dann auch so, daß ich denke: ich muß jetzt mal aufhören mit diesen Psycho-Geschichten. ... Und dann will ich auch meinem Mann garnichts erzählen, das ist mir zu mühsam, weißt du. Also, ich glaube, so im Umgang mit anderen Leuten, da bin ich im Moment etwas schwer zu ertragen. Ich habe da plötzlich so wahnsinn's Ansprüche, denke, so ein Lolli-Geschwätz, das bringt mir nichts, da geh' ich lieber. Dabei ist das verrückt, du kannst dich nicht immer über die intimsten Sachen unterhalten.

So global gesehen, hat mir das alles hier ein Stück Lebenserfahrung gebracht, obwohl "Techniken" ja im Vordergrund stehen, aber das Wesentliche ist es nicht!

Interview 3

Pädagogik-Student, 27 Jahre alt, Teilnehmer von Kurs 2

Überblick über das Gespräch. Im Verlauf des Interviews betonte der Teilnehmer wiederholt, wie wichtig es für ihn war, ganz konkrete Erfahrungen als Gruppenleiter während des Trainings zu sammeln. Die Fertigkeiten, die er in den verschiedenen Trainingsdurchläufen eingeübt hatte, wurden ihm im Laufe seines Tutoriums zur Selbstverständlichkeit und vermittelten ihm Sicherheit und Selbstvertrauen. Bei diesem Gespräch wurde deutlich, welchen Gewinn es für die Teilnehmer bedeutet, ihre mit Hilfe des Trainingsprogramms erworbenen Fertigkeiten kurz nach dem Kurs im Rahmen eines Tutoriums anwenden zu können. Dies scheint mir eine wesentliche Vertiefung des Gelernten zu bewirken und die Integration der Einzelfertigkeiten in das Verhaltensrepertoire der Gesamtpersönlichkeit zu erleichtern.

Der Teilnehmer gab an, bezüglich folgender Bereiche dazugelernt zu haben:

- Zusammenarbeit mit dem Co-Tutor;
- Präzise und systematisch-durchdachte Durchführung von Anleitungen und Anweisungen;
- Umgang mit "Störungen" und Konflikten, "Krisenmanagement";
- Vertrauen in die eigene Kompetenz, Selbstsicherheit;
- Verbesserte Selbstwahrnehmung;
- Geduld, Toleranz gegenüber Gruppenmitgliedern.

An dem Training war folgendes für ihn gut und hilfreich:

- Konkretes Durchspielen von Gruppenleiter-Situationen, mit "Ernstfallcharakter": Vor einer fremden Gruppe, mit einem Co-Tutor, mit begrenzter Vorbereitungszeit;
- Ausführliches Feedback: Durch Video, von der Trainingsgruppe;
- Viel Spaß beim Arbeiten;
- Miterleben, wie andere mit Problemen als Gruppenleiter fertig werden bzw. damit umgehen;
- Zu sehen, wie ein Trainingsprogramm in effektiver Form

durchgeführt werden kann ("Modellcharakter" des Kurses). Während des Kurses wünschte sich der Teilnehmer mehr theoretisches Hintergrundwissen bezüglich gruppenspezifischer Prozesse.

Das Interview dauerte 45 Minuten lang.

Im folgenden gebe ich einige Äußerungen des Teilnehmers, die mir bedeutsam erschienen, wörtlich wieder:

Am Anfang von dem Training war mir vieles nicht klar, was mir mittlerweile selbstverständlich ist. ... Ich habe mehr Sicherheit bekommen und dadurch bin ich weniger hektisch gewesen. Und die Sicherheit hab' ich durch das Üben verschiedener Situationen bekommen, daß ich genauer weiß, was auf mich zukommt. Daß ich Routine bekommen habe, eine Übung zu erklären und daß ich Routine bekommen habe, auf sechs Leute bzw. auf sieben, mit dem Co-Tutor, zu achten. Weil da war ich am Anfang ganz schön überfordert. Weil sonst hat man es ja mit einzelnen zu tun, von der Beratungssituation her, und dann zu gucken, was sieben Leute wollen. Also, das hat mir am Anfang halt Streß gemacht und dadurch bin ich hektisch geworden.

Es war für mich hilfreich, eine "fremde" Gruppe zu leiten, nicht nur meine Ausbildungsgruppe, sondern eben auch mal eine andere. Da war dann einfach mehr Aufregung und Spannung, und ich war mehr gefordert, weil das Unbekannte war, was dann später auch im Tutorium auf mich zukam. ... Auch das Durchspielen der "Kritischen Situationen": Sowohl, als ich selbst die Gruppe geleitet habe, als auch die anderen zu erleben, wie die mit kritischen Situationen umgegangen sind. Zu erleben, was kann es alles in einer Gruppe geben, und wie kann ich damit umgehen, was mach' ich dann: z.B., wenn die Gruppe total unruhig ist und nicht mitmacht; oder wenn sie mich total ausfragen. Das hat mir viel Sicherheit gegeben, weil ich dachte mir - schlimmer wird's nicht kommen!

Es war eine sehr gute Hilfe, in diesen vier Tagen ganz

spontan Übungen rauszusuchen und durchzuführen innerhalb von zehn Minuten. Weil wir waren jetzt öfters mal in der Lage, daß wir ganz spontan was machen mußten, vielleicht auch nicht so gut vorbereitet waren, und da bin ich dann mit einer Ruhe rangegangen und konnte dann wirklich in der kurzen Zeit die Übungen schnell zusammenstellen und dann auch ganz gut durchführen. Das hat mir die Sicherheit gegeben: Ich wußte, das hat damals auch einigermaßen funktioniert, das war so ne ganz gute Erfahrung damals.

Insgesamt war die Arbeit mit Video eine umfassende Erfahrung, wo man distanziert und doch nicht distanziert sehen kann, wie man wirkt, und hinterher die Rückmeldung bekommt, wie man "ankommt". Das hat sich so ausgewirkt: Positive Sachen, was eh schon da war, wurde verstärkt und kritische Sachen konnte ich sehr gut bleiben lassen, indem ich gesehen habe, was die Auswirkungen sind. Die positiven Konsequenzen daraus waren, daß ich geduldiger war, daß ich wirklich versucht habe, alle mit einzubeziehen und mich nicht nur auf die "Lauten" zu konzentrieren.

Wichtig war für mich die Art, wie wir in den vier Tagen gelernt haben, weil ich da gesehen habe: So kann's also im Idealfall laufen! Auch wenn ich dann in meinem Tutorium vieles anders gemacht habe. ... Das fand ich gut, daß unsere Ausbilder es uns immer wieder vorgemacht haben. Nicht nur gesagt haben: Ja, vielleicht machst du mal kürzere Äußerungen, sondern sie haben es vorgemacht. Oder sie haben die ganze Gruppe aufgefordert, Alternativen vorzumachen. ... Ich fand auch gut, daß die Ausbilder auch auf unsere Bedürfnisse eingegangen sind: Weil da hab' ich viel dazugelernt, wie ich es dann selbst auch gemacht habe. ... Die vier Tage haben mir Spaß gemacht. Das spricht auch für die Form und die Art und Weise, wie es ablief.

Ich möchte keinen einzigen Abstrich bei den praktischen Übungen machen, aber ich finde, daß die Theorie zu kurz gekommen ist. Die theoretischen Hintergründe wurden zu wenig vermittelt oder zu wenig effektiv vermittelt. Weil mich würde einfach noch mehr interessieren, wie so gruppensdynamische Prozesse theoretisch zusammenhängen.

Interview 4

Pädagogik-Studentin, 38 Jahre alt, Teilnehmerin von Kurs 2
Überblick über das Gespräch. Die wichtigste Erfahrung dieser Teilnehmerin war die Konfrontation durch das Video-Feedback und der sich daraus ergebende Lernprozeß. Ihre Aussagen erscheinen mit besonders bemerkenswert zu sein, weil sie bereits über Berufserfahrung im Bereich Gruppenleitung/Erwachsenenbildung verfügte. Die äußerst positive Bilanz, die sie bezüglich des Kurses zog, ist möglicherweise ein Hinweis dafür, daß das Trainingsprogramm nicht nur zur Ausbildung von "Anfängern" geeignet ist, sondern auch zur Fortbildung von Praktikern.

Die Teilnehmerin gab an, bezüglich folgender Bereiche dazugelernt zu haben:

- Zusammenarbeit mit dem Co-Leiter;
- Präzise und systematisch-durchdachte Durchführung von Anleitungen und Anweisungen;
- Umgang mit "Störungen" und Konflikten, "Krisenmanagement";
- Reflektieren des eigenen Verhaltens als Gruppenleiter, verbesserte Selbstwahrnehmung.

An dem Training war folgendes für sie gut und nützlich:

- Konkretes Durchspielen von Gruppenleiter-Situationen, mit "Ernstfallcharakter": Vor einer fremden Gruppe, mit einem Co-Tutor, mit begrenzter Vorbereitungszeit;

- Ausführliches Feedback: Durch Video, von der Trainingsgruppe, von den Ausbildern;
- Intensives Arbeiten in Kompaktform.

Die Teilnehmerin war sehr zufrieden mit dem Kurs und gab an, daß ihr nichts dabei gefehlt habe.

Das Interview dauerte 40 Minuten lang.

Im folgenden gebe ich die zentrale Passage des Gesprächs wörtlich wieder:

Das war ein Schlüsselerlebnis für mich, daß ich mich das erstmal auf Video gesehen und erlebt habe, als Gruppenleiterin ... In den vier Tagen ist mir klarge worden, daß das mein Grundproblem ist, seit ich berufstätig bin eigentlich: Anweisungen ganz klar und knapp zu fassen und nicht nochmal eine Ergänzung hinterherzuschieben. ... Mir war das schon immer bewußt, daß das ein Problem für mich ist, aber mir ist das in den vier Tagen einfach nochmal klarer geworden, auch einmal durch die Rückmeldung durch die Gruppe und hauptsächlich durch das Video, wo ich mich eigentlich auch das erstmal so erlebt habe. Also, das habe ich schon vorher gehört und gemerkt, selbst gemerkt, daß das nicht gut ist, hab' das auch gehört von anderen, hab' mich aber selbst noch nie so gesehen, und das war eigentlich auch so ein Schlüsselerlebnis für mich, daß ich mich einfach auch so gesehen habe, wie die anderen mich normalerweise sehen.

Das waren für mich, hinterher hab' ich viel über die Tage nachgedacht, das war für mich prinzipiell, für das, was ich sonst tue, ganz wichtige Tage. Einmal, weil es sehr intensiv war, vom Arbeiten, also wir haben da wirklich richtig schön durchgeschafft, das war gut. Und ich hab' einfach doch ein Stück weit mich erlebt als Tutor oder als Lehrender oder wie man das nennen will. Also da ist mir ganz viel bewußt geworden. Und das hab' ich auch eingesetzt jetzt, in den zehn Tagen Tutorium, die ich gerade hinter mir habe: Mir ist z.B. in den vier

Tagen bewußt geworden, daß ich mich leicht anstecken lasse von Lustlosigkeit in Gruppen. Also, das ist mir ein Problem: eine Gruppe, die nicht mitmachen will, die dann zu aktivieren. Und das, finde ich, habe ich dann schon gemacht in meinem Tutorium, daß ich gesagt habe: So, und jetzt schlage ich das und das vor und bitte darum, daß ihr euch einfach mal darauf einlaßt. Und dann kam von der Gruppe als Rückmeldung: Wir fanden das gut, daß du dich nicht hast anstecken lassen von unserer Trägheit und uns mit einem konkreten Vorschlag konfrontiert hast!

Was ich sonst mache, ist ja auch, mit Gruppen zu arbeiten. Das bin ich gewohnt, es war für mich nichts Neues, vor einer Gruppe zu stehen. Ich konnte die Schwierigkeiten, die ich habe, bzw. gehabt habe und z.T. noch habe, also denen bin ich mir noch mehr bewußt geworden und konnte dann eben daran arbeiten. D.h., ich habe so lange geübt, bis meine Anweisungen in Ordnung waren! Und das kam mir in meinem Tutorium sehr zustatten, und auch in meinem Beruf, wenn ich Kurse leite.

Also, ich war unheimlich zufrieden mit den vier Tagen. Zuerst hab' ich mir wirklich überlegt, ob ich das auf mich nehmen soll und so, und das war ja auch so ein langes Wochenende, was man da alles sonst noch machen könnte, und war dann hinterher sehr zufrieden damit. So daß ich das Gefühl gehabt habe, es sich gelohnt, den Einsatz zu bringen und auf anderes zu verzichten und meiner Familie das zuzumuten. Also, es hat sich echt gelohnt, ich war echt zufrieden damit.

Literaturverzeichnis¹⁾

- ALLEN, Dwight W.: (1976) Microteaching - ein Überblick. In: ZIFREUND, W. (Hg.): Training des Lehrverhaltens und Interaktionsanalyse. Weinheim, Basel: Beltz, S. 1-28.
- ALLEN, Dwight W.; RYAN, Kevin A.: (1969/1972) Microteaching. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley. Deutsche Ausgabe: Microteaching. Weinheim, Basel: Beltz.
- ANSORGE, Volker: (1976) Der Ablauf der Unterrichtsversuchsreihen (Trainingsdesign) im Rahmen der Microteaching-Kurse am Zentrum für Neue Lernverfahren der Universität Tübingen als ein Beispiel für Gruppensupervision (Stand März 1972). In: ZIFREUND, W. (Hg.): Training des Lehrverhaltens und Interaktionsanalyse. Weinheim, Basel: Beltz, S. 216-249.
- ANTONS, Klaus: (1973) Praxis der Gruppendynamik. Übungen und Techniken. Göttingen, Toronto, Zürich: Hogrefe.
- ANTONS, Klaus; ENKE, Editha; MALZAHN, Peter; TROSCHKE, Jürgen v.: (1972) Ein Modell zur Weiterbildung von Hochschullehrern in gruppendynamischer Didaktik. In: VOPEL, K.W. (Hg.): Gruppendynamische Experimente im Hochschulbereich. Blickpunkt Hochschuldidaktik, Heft 24, Hamburg, S. 1-5.
- ARGELANDER, Hermann: (1979) Balintgruppen. In: HEIGL-EVERS, A. (Hg.): Psychologie des 20. Jahrhunderts, Band VIII: Lewin und die Folgen. Zürich: Kindler, S. 822-829.
- ARGYLE, Michael: (1972) Soziale Interaktion. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- BANDLER, Richard; GRINDER, John; SATIR, Virginia: (1978) Mit Familien reden. Gesprächsmuster und therapeutische Veränderung. München: Pfeiffer.
- BANDURA, Albert: (1979) Sozial-kognitive Lerntheorie. Stuttgart: Klett-Cotta.
- BECKER, Georg: (1976) Darstellung verschiedener Trainingsansätze unter inhaltlichem Aspekt. In: Zifreund, W. (Hg.): Training des Lehrverhaltens und Interaktionsanalyse. Weinheim, Basel: Beltz, S. 407-443.
- BEHRENDT, Brigitte: (1969) 18 Jahre Tutorenarbeit an der Freien Universität Berlin. Organisation, Erfahrungen, Experimente - Modelle zur Auflockerung großer Lehrveranstaltungen. Blickpunkt Hochschuldidaktik, Heft 3, Hamburg.
- BENNE, Kenneth D.: (1972) Geschichte der Trainingsgruppe im Laboratorium. In: BRADFORD, L.P.; GIBB, J.R.; BENNE, K.D. (Hg.): Gruppen-Training. T-Gruppentheorie und Laboratoriumsmethode. Stuttgart: Klett, S. 95-154.

¹⁾ Bei zwei Jahreszahlen in der Klammer bezieht sich die zweite auf das Erscheinungsjahr der deutschen Ausgabe.

- BENNE, Kenneth D.; BRADFORD, Leland P.; LIPPITT, Ronald: (1972) Die Laboratoriumsmethode. In: BRADFORD, L.P.; GIBB, J.R.; BENNE, K.D. (Hg.): Gruppen-Training. T-Gruppentheorie und Laboratoriumsmethode. Stuttgart: Klett, S. 35-67.
- BERGIUS, Rudolf: (1982) Kleingruppe. In: DORSCH, F. u.a. (Hg.): Psychologisches Wörterbuch/10. Aufl. Bern, Stuttgart, Wien: Huber, S. 335.
- BERLINER, David C.: (1969) Microteaching and the Technical Skills Approach to Teacher Training. Technical Report No. 8. Stanford Center for Research and Development in Teaching. Stanford, Ca.
- BLOOM, Benjamin S. (Hg.); ENGELHART, Max D.; FURST, Edward J.; HILL, Walker H.; KRATHWOHL, David R.: (1972) Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich. Weinheim, Basel: Beltz.
- BÖDIKER, Marie-Louise; LANGE, Walter: (1975) Gruppendynamische Trainingsformen. Techniken, Fallbeispiele, Auswirkungen im kritischen Überblick. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt.
- BORICH, Gary D.; KLINZING, Hans Gerhard: (1984) Paradigms of Teacher Effectiveness Research and their Influence on the Concept of Effective Teaching. Unveröffentl. Ms., Institut für Erziehungswissenschaft II, Universität Tübingen.
- BOWER, Gordon H.; HILGARD, Ernest R.: (1983) Theorien des Lernens I. Stuttgart: Klett-Cotta.
- BRADFORD, Leland P.; GIBB, Jack R.; BENNE, Kenneth D.: (1972) Zwei Innovationen der Erziehung: die T-Gruppe und das Laboratorium. In: BRADFORD, L.P.; GIBB, J.R.; BENNE, K.D. (Hg.): Gruppen-Training. T-Gruppentheorie und Laboratoriumsmethode. Stuttgart: Klett, S. 19-34.
- BRADFORD, Leland P.; GIBB, Jack R.; BENNE, Kenneth D. (Hg.): (1964/1972) T-Group Theory and Laboratory Method. Innovation in Re-education. New York, London, Sydney: John Wiley & Sons. Deutsche Ausgabe: Gruppen-Training. T-Gruppentheorie und Laboratoriumsmethode. Stuttgart: Klett.
- BROCHER, Tobias: (1967) Gruppendynamik und Erwachsenenbildung. Zum Problem der Entwicklung von Konformismus und Autonomie in Arbeitsgruppen. Braunschweig: Westermann.
- BUCHINGER, Kurt: (1977) Gruppendynamik, Gruppenpädagogik und Gruppentherapie. In: Meyer, E. (Hg.): Handbuch Gruppenpädagogik-Gruppendynamik. Heidelberg: Quelle & Meyer, S. 215-233.
- CAMPBELL, Donald T.; STANLEY, Julian C.: (1963/1970) Experimental and Quasi-Experimental Designs for Research on Teaching. In: GAGE, N.L. (Hg.): Handbook of Research on Teaching. Chicago: Rand McNally. Deutsche Bearbeitung: SCHWARZ, E.: Experimentelle und quasi-experimentelle Anordnungen in der Unterrichtsforschung. In: INGENKAMP, K.; PAREY, E. (Hg.): Handbuch der Unterrichtsforschung, Teil I. Theoretische und methodologische Grundlegung. Weinheim, Berlin, Basel: Beltz, Sp. 445-632.

- CARTWRIGHT, Dorwin; ZANDER, Alvin (Hg.): (1968) Group Dynamics. Research and Theory. Third Edition. London: Tavistock Publications.
- CLAUB, Günter; EBNER, Heinz: (1977) Grundlagen der Statistik für Psychologen, Pädagogen und Soziologen. Nachdruck d. 2., neubearb. u. erw. Aufl. Thun, Frankfurt a. M.: Harri Deutsch.
- COHN, Ruth C.: (1975) Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion. Von der Behandlung einzelner zu einer Pädagogik für alle. Stuttgart: Klett.
- dies.: (1979) Themenzentrierte Interaktion. Ein Ansatz zum Sich-selbst- und Gruppenleiten. In: HEIGL-EVERS, A. (Hg.): Psychologie des 20. Jahrhunderts, Band VIII: Lewin und die Folgen. Zürich: Kindler, S. 873-883.
- DÄUMLING, Adolf M.: (1973) Ausbildung zum Gruppendynamik-Trainer. In: Gruppendynamik. Forschung u. Praxis. 4. Jg., Nr. 3, S. 149-156.
- DÄUMLING, Adolf M.; FENGLER, Jörg; NELLESSEN, L.; SVENSSON, Axel: (1974) Angewandte Gruppendynamik. Selbsterfahrung - Forschungsergebnisse - Trainingsmodelle. Stuttgart: Klett.
- DEJONGHE, Raphael: (1980) Komplexe Psychologie und Gruppendynamik. Die Veränderung von Introversion und Extraversion in gruppendynamischen Laboratorien. Unveröffentl. Diss., Philosophische Fakultät, Universität Bonn.
- DIEPOLD, Peter: (1975) "Instrumentale Gruppendynamik" in der Tutorenarbeit. In: DIEPOLD, P.; RITTER, J. (Hg.): Gruppenarbeit und Tutorenausbildung. Blickpunkt Hochschuldidaktik, Heft 38, Hamburg, S. 37-56.
- DIEPOLD, Peter; RITTER, Judy (Hg.): (1975) Gruppenarbeit und Tutorenausbildung. Blickpunkt Hochschuldidaktik, Heft 38, Hamburg.
- DOERRY, Gerd: (1978) Lehrveranstaltungen als Rückmeldesysteme. In: HUBER, L.; BÜRMANN, I.; FRANCKE, R.; SCHMIDT, W. (Hg.): Auswertung, Rückmeldung, Kritik im Hochschulunterricht. Band I: Einführung und Überblick. Blickpunkt Hochschuldidaktik, Heft 50, Hamburg, S. 99-122.
- DONZELLI, Daniela: (1984) Evaluation eines Ausbildungsdesigns zur sozialpädagogischen Beraterausbildung. Ein Zwischenbericht. Unveröffentl. Ms., Institut für Erziehungswissenschaft II, Universität Tübingen.
- DORST, Brigitte: (1977) Situitives Verhaltenstraining - Ein lerntheoretischer Ansatz zur Optimierung gruppendynamischer Lernverfahren. Unveröffentl. Diss., Philosophische Fakultät, Universität Münster.
- dies.: (1983) Situitives Verhaltenstraining (SVT). In: Gruppendynamik. Zeitschr. f. angewandte Sozialwissenschaft. 14. Jg., Nr. 3, S. 291-303.
- ECKSTEIN, Brigitte: (1972) Gruppendynamische Arbeit mit Tutoren an der Hochschule. In: VOPEL, K.W. (Hg.): Gruppendynamische Experimente im Hochschulbereich. Blickpunkt Hochschuldidaktik, Heft 24, Hamburg, S. 29-34.

- FENGLER, Jörg H.: (1972) Verhaltensmodifikation im gruppenspezifischen Laboratorium. Unveröffentl. Diss., Philosophische Fakultät, Universität Bonn.
- ders.: (1979) Die Geschichte der Gruppendynamik in Deutschland. In: HEIGL-EVERS, A. (Hg.): Psychologie des 20. Jahrhunderts, Band VIII: Lewin und die Folgen. Zürich: Kindler, S. 625-634.
- ders.: (1984) Kriterien zur Beurteilung von Selbsterfahrungsangeboten in der Erwachsenenbildung. In: Gruppendynamik. Zeitschr. f. angewandte Sozialpsychologie. 15. Jg., Nr. 3, S. 313-322.
- FITTKAU, Bernd; SCHULZ VON THUN, Friedemann: (1977) Grundzüge unseres Kommunikations- und Verhaltenstrainings für Berufspraktiker. In: FITTKAU, B.; MÜLLER-WOLF, H.-M.; SCHULZ VON THUN, F.: Kommunizieren lernen (und umlernen). Braunschweig: Westermann, S. 101-113.
- FLANDERS, Ned A.: (1970) Analyzing Teaching Behavior. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley.
- FULLER, Francis; MANNING, Brad A.: (1973) Self-Confrontation Reviewed: A Conceptualisation for Video-Playback in Teacher Education. In: Review of Educational Research, Band 43, Nr. 4, S. 469-528.
- GAGE, Nathaniel L.; BERLINER, David C.: (1977) Pädagogische Psychologie. Lehrerhandbuch. Erziehungswissenschaftliche Grundlagen für die Unterrichtspraxis. München: Urban und Schwarzenberg.
- GAMBEKE, Gotthard: (1970) Vorwort. In: STIFTUNG VOLKSWAGENWERK (Hg.): Tutorienprogramm. Information - Diskussion. Hannover, S. I-III.
- GLASS, Gene V.: (1977) Integrating Findings: The Meta-Analysis of Research. In: SHULMAN, L.S. (Hg.): Review of Research in Education 5, S. 352-379.
- GÖTZ-MARCHAND, Bettina; GÖTZ, Jürgen: (1976) Probleme der Durchführung und Revision eines gruppendynamischen Tutorientrainings in einem naturwissenschaftlichen Fach. In: Informationen zur Hochschuldidaktik, Heft 18, S. 620-628.
- GUDJONS, Herbert: (1978) Praxis der Interaktionserziehung. 180 Übungen und Spiele zum Gruppentraining in Schule, Jugendarbeit und Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- ders.: (1983) Spielbuch Interaktionserziehung. 180 Spiele und Übungen zum Gruppentraining in Schule, Jugendarbeit und Erwachsenenbildung. (2., neu gest. Aufl. von "Praxis der Interaktionserziehung"). Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- HARRISON, Roger: (1972) Forschung über Trainingslaboratorien. In: Gruppendynamik. Forschung u. Praxis. 3. Jg., Nr. 1, S. 80-91.
- HEINEMANN, Ursula; HEINRICH, Brigitte (1984) "Miteinander reden lernen". Entwicklung und Erprobung eines Trainingsprogramms zur Steigerung der Interaktions- und Kommunikationsfähigkeit. (Ein Beispiel von sozialpädagogischem Handeln in einer achten Hauptschulklasse.) Unveröffentl. Diplomarbeit, Institut für Erziehungswissenschaft II, Universität Tübingen.

- HEINEMANN, Ursula; HEINRICH, Brigitte: (1985) Reden - Zuhören - Antworten. Methoden des richtigen Gesprächs für Gruppe und Schule. München: Pfeiffer.
- HEINER, Hans-Joachim: (1972) Bericht über ein gruppendynamisches Seminar an der Pädagogischen Hochschule Freiburg. In: VOPEL, K.W. (Hg.): Gruppendynamische Experimente im Hochschulbereich. Blickpunkt Hochschuldidaktik, Heft 24, Hamburg, S. 42-52.
- HEINTEL, Peter: (1979) Institutions- und Organisationsberatung. In: HEIGL-EVERS, A. (Hg.): Psychologie des 20. Jahrhunderts, Band VIII: Lewin und die Folgen. Zürich: Kindler. S. 956-965.
- HOFSTÄTTER, Peter R.: (1982) Gruppendynamik. Kritik der Massenpsychologie. Durchgesehene und erweiterte Neuauflage. Hamburg: Rowohlt.
- HRON, Aemilian: (1982) Interview. In: HUBER, G.L.; MANDL, H. (Hg.): Verbale Daten. Eine Einführung in die Grundlagen und Methoden der Erhebung und Auswertung. Weinheim, Basel: Beltz, S. 119-140.
- HUBER, Günter L.: (1979) Lernen. 2., erweiterte Aufl. Donauwörth: Ludwig Auer.
- HUBER, Ludwig: (1976) Ziele und Aufgaben von Tutorien. In: INTERDISZIPLINÄRES ZENTRUM FÜR HOCHSCHULDIDAKTIK DER UNIVERSITÄT HAMBURG (Hg.): Hochschuldidaktische Stichworte I. Blickpunkt Hochschuldidaktik, Heft 40, S. 282-302.
- IVEY, Allen E.: (1971) Microcounseling. Innovations in Interviewing Training. Fifth Printing. Springfield, Illinois: Charles C. Thomas.
- IVEY, Allen E.; AUTHIER, Jerry: (1978) Microcounseling. Innovations in Interviewing, Psychotherapy, and Psychoeducation. Second Edition. Springfield, Illinois: Charles C. Thomas.
- IVEY, Allen E.; NORMINGTON, Cheryl J.; MILLER, C. Dean; MORILL, Weston H.; HAASE, Richard F.: (1968) Microcounseling and Attending Behavior. In: Journal of Counseling Psychology, Band 15, Nr. 5, Monograph Supplement, Teil II, S. 1-12.
- JANUSZEWSKI, Bodo: (1975) Effektivitätsüberprüfung berufsfeldzentrierter, gruppendynamisch-nichtdirektiver Trainingskurse zur Förderung der sozialpädagogischen Kompetenz angehender Lehrer/Sonder-schullehrer. Unter Berücksichtigung der Theorie des Gegenlaufs interaktioneller Tendenzen. Unveröffentl. Diss., Mathematisch-naturwissenschaftliche Fakultät, Universität Köln.
- KATZENBERGER, Peter: (1984) Verfolger, Retter oder Opfer - das "Drama-Dreieck". Über psychologische Spiele in der Gruppe. In: Gruppe u. Spiel. Zeitschr. f. Gruppenpädagogik u. Soziales Lernen. 10. Jg., Nr. 2, S. 9-22.
- ders.: (1985) Ein Trainingsprogramm für Tutoren im Studiengang Erziehungswissenschaft - Erste Ergebnisse. In: Unterrichtswissenschaft, 13. Jg., Nr. 4, Heft noch im Druck.
- KIRSTEN, Rainer E.; MÜLLER-SCHWARZ, Joachim: (1976) Gruppen Training. Ein Übungsbuch mit 59 Psycho-Spielen, Trainingsaufgaben und Tests. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt.

- KLAPPROTH, Jürgen: (1980) Zur Vergleichbarkeit unterschiedlich begründeter Gruppentrainings: Prozesse, Prinzipien und Auswirkungen. In: Gruppenpsychotherapie u. Gruppendynamik, Band 15, Nr. 1/2, S. 132-155.
- KLEITER, Ekkehard F.: (1981) K-Micro-Stat I. Basic Statistik-Programmsystem für Micro-Computer. Wiesbaden: Natic.
- KLINZING, Hans Gerhard: (1976) Die Integration von Skilltraining und Interaktionsanalyse in Kursen zum Training des Lehrverhaltens am Zentrum für Neue Lernverfahren der Universität Tübingen. In: ZIFREUND, W. (Hg.): Training des Lehrverhaltens und Interaktionsanalyse. Weinheim, Basel: Beltz, S. 304-350.
- ders.: (1982) Training kommunikativer Fertigkeiten zur Gesprächsführung und für Unterricht. Weil der Stadt: Lexika.
- KLINZING-EURICH, Gisela; KLINZING, Hans Gerhard: (1981) Lehrfertigkeiten und ihr Training. Untersuchungen zum Training von Fragen höherer Ordnung und Sondierungsfragen mit Selbststudienmaterialien. Weil der Stadt: Lexika.
- dies.: (1985) Zur Wirkung der Trainingskomponenten: Selbstkonfrontation durch Fernsehen, Gruppendiskussion, Diskriminationstraining und praktische Übungen. In: BUCHBERGER, F.; SEEL, H. (Hg.): Lehrerbildung für die Schulreform: Materialien der 9. ATEE-Konferenz. Brüssel, Linz: Association for Teacher Education in Europe. S. 151-164.
- KOMMISSION SOZIALPÄDAGOGIK IN DER DEUTSCHEN GESELLSCHAFT FÜR ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT: (1977) Das Diplomstudium in Erziehungswissenschaft mit dem Studienschwerpunkt Sozialpädagogik/Sozialarbeit - Informationen über Studienstruktur und berufliche Praxis. In: Neue Praxis Sonderheft 1977: Ausbildungs- und Berufssituation von Diplom-Pädagogen. S. 63-72.
- KRAIMER, Klaus: (1983) Anmerkungen zu einem "erzählgenerierenden" Instrument der kommunikativen Sozialforschung (narratives Interview). In: GARZ, D.; KRAIMER, K. (Hg.): Brauchen wir andere Forschungsmethoden? Beiträge zur Diskussion interpretativer Verfahren. Frankfurt a. M.: Scriptor, S. 86-112.
- KÜCHLER, Jörg: (1979) Gruppendynamische Verfahren in der Aus- und Weiterbildung. Grundlagen - Materialien - Einsatzmöglichkeiten. München: Kösel.
- LANGE, Walter H.: (1974) Entwicklung und Evaluationsversuch eines Trainings für studentische Tutoren. Unveröffentl. Diplomarbeit, Psychologisches Institut, Universität Hamburg.
- LANGE, Walter H.; SCHWÄBLSCH, Lutz; SIEMS, Martin: (1974) Tutorentaining. In: FITTKAU, B.; MÜLLER-WOLF, H.-M.; SCHULZ VON THUN, F. (Hg.): Kommunikations- und Verhaltenstraining für Erziehung, Unterricht und Ausbildung. Pullach b. München: Verlag Dokumentation, S. 130-153.
- LANGER, Inghard; SCHULZ VON THUN, Friedemann: (1974) Messung komplexer Merkmale in Psychologie und Pädagogik. Ratingverfahren. München, Basel: Ernst Reinhardt.

- LASOGGA, Frank; KRETSCHMANN, Rudolf: (1985) Effekte von drei Veranstaltungen der angewandten Gruppendynamik. In: Gruppendynamik. Zeitschr. f. angewandte Sozialpsychologie. 16. Jg., Nr. 1, S. 65-75.
- LASOGGA, Frank; METZ GÖCKEL, Hellmuth: (1984) Die Problematik von Effektivitätsuntersuchungen bei Veranstaltungen der angewandten Gruppendynamik. In: Gruppendynamik. Zeitschr. f. angewandte Sozialpsychologie. 15. Jg., Nr. 1, S. 89-102.
- LEUTZ, Grete A.: (1979) Das triadische System von J.L. Moreno. Soziometrie, Psychodrama und Gruppenpsychotherapie. In: HEIGL-EVERS, A. (Hg.): Psychologie des 20. Jahrhunderts, Band VIII: Lewin und die Folgen. Zürich, München: Kindler, S. 830-839.
- LEWIN, Kurt: (1968) Die Lösung sozialer Konflikte. Ausgewählte Abhandlungen über Gruppendynamik. 3. Aufl. Bad Nauheim: Christian.
- LIENERT, Gustav A.: (1973) Verteilungsfreie Methoden in der Biostatistik. Zweite völlig neubearb. Aufl. Band I. Meisenheim am Glan: Anton Hain.
- LIPPITT, Ronald: (1979) Kurt Lewin und die Anfänge der Gruppendynamik. In: HEIGL-EVERS, A. (HG.): Psychologie des 20. Jahrhunderts, Band VIII: Lewin und die Folgen. Zürich: Kindler, S. 621-624.
- LUFT, Joseph: (1971) Einführung in die Gruppendynamik. Stuttgart: Klett.
- LUTZ, Margarete; RONELLENFITSCH, Wolfgang: (1971) Gruppendynamisches Training in der Lehrerbildung. Ulm: Süddeutsche Verlagsgesellschaft.
- MAGER, Robert F.: (1973) Zielanalyse. Weinheim, Basel: Beltz.
- MAIER, Norman R.F.; SOLEM, Allen R.; MAIER, Ayesha A.: (1978) Rollenspielpaxis im Führungstraining. Ein Handbuch. Wiesbaden: Betriebswirtschaftlicher Verlag Dr. Th. Gabler.
- MARBURGER AUTORENKOLLEKTIV: (1977) Leitfaden für die Tutorenarbeit. Didaktische Materialien für die Arbeit in studentischen Kleingruppen. Blickpunkt Hochschuldidaktik, Heft 42, Hamburg.
- MEINEFELD, Werner: (1977) Einstellung und soziales Handeln. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt.
- MEYER, Ernst: (1979) Gruppenpädagogik - Gruppendynamik - Gruppentherapie. Bemerkungen zum Umgang mit Gruppen. In: Zeitschr. f. Gruppenpädagogik. 5. Jg., Nr. 2, S. 75-84.
- MEYER, Monika: (1977) Zur verhaltensmodifizierenden Effizienz gruppenspezifischer Verfahren. Der Einfluß eines Trainingsprogramms auf Kreativität und Selbstbild der Teilnehmer. Unveröffentl. Diss., Mathematisch-naturwissenschaftliche Fakultät, Universität Göttingen.
- MILLS, Theodore M.: (1976) Soziologie der Gruppe. 5. Aufl. München: Juventa.
- MÜLLEN, Reinhard: (1976) Langzeitwirkung gruppenspezifischer Trainings. Eine Untersuchung über Veränderungen des Selbstkonzeptes und die Generalisierbarkeit einzelner Trainingserfahrungen. Unveröffentl. Diss., Philosophische Fakultät, Universität Bonn.

- MUMMENDEY, Amélie: (1979) Einstellung und Verhalten. In: HEIGL-EVERS, A. (Hg.): Psychologie des 20. Jahrhunderts, Band VIII: Lewin und die Folgen. Zürich: Kindler, S. 229-237.
- NICKEL, Hans-Wolfgang (Hg.): (1972) Rollenspielbuch. Theorie und Praxis des Rollenspiels. Recklinghausen: Landesarbeitsgemeinschaft für Spiel- und Amateurtheater in Nordrhein-Westfalen.
- NUTHALL, Graham: (1976) Ein Vergleich des Nutzens von Microteaching mit zwei Schülertypen - Zehnjährigen Schülern und Studienkollegen, die die Schülerrolle einnehmen. In: ZIFREUND, W. (Hg.): Training des Lehrverhaltens und Interaktionsanalyse. Weinheim, Basel: Beltz, S. 179-190.
- OHLMEIER, Dieter; SANDNER, Dieter: (1979) Selbsterfahrung und Schulung psychosozialer Kompetenz in psychoanalytischen Gruppen. In: HEIGL-EVERS, A. (Hg.): Psychologie des 20. Jahrhunderts, Band VIII: Lewin und die Folgen. Zürich: Kindler, S. 812-821.
- PECK, Robert F.; TUCKER, James A.: (1973) Research in Teacher Education. In: TRAVERS, R.M.W. (Hg.): Second Handbook of Research on Teaching. Second Printing. Chicago: Rand McNally, S. 940-978.
- PFEIFFER, J. Williams; JONES, John E.: (1974-1979) Arbeitsmaterial zur Gruppendynamik 1-6. Gelnhausen, Berlin, Stein: Burckhardthaus-Laetare; Freiburg: Christophorus.
- PLOEGER, Andreas: (1979) Vom Psychodrama zur tiefenpsychologisch fundierten Psychodrama-Therapie. In: HEIGL-EVERS, A. (Hg.): Psychologie des 20. Jahrhunderts, Band VIII: Lewin und die Folgen. Zürich: Kindler, S. 840-849.
- PREUB, Ingrid: (1974) Studie zur Integration gruppendynamischer Veranstaltungen in die universitäre Lehrerausbildung. Unveröffentl. Diss., Philosophische Fakultät, Universität Münster.
- REMMERS, H.H.: (1963/1970) Rating Methods in Research on Teaching. In: GAGE, N.L. (Hg.): Handbook of Research on Teaching. Chicago: Rand McNally. Deutsche Bearbeitung: TENT, L.: Schätzverfahren in der Unterrichtsforschung. In: INGENKAMP, K.; PAREY, E. (Hg.): Handbuch der Unterrichtsforschung, Teil I. Theoretische und methodologische Grundlegung. Weinheim, Berlin, Basel: Beltz, Sp. 853-1000.
- REUTER, Karl: (1972) Sensibilisierung für Gruppenprozesse, Erfahrungen mit Pädagogikstudenten. In: VOPEL, K.W. (Hg.): Gruppendynamische Experimente im Hochschulbereich. Blickpunkt Hochschuldidaktik, Heft 24, Hamburg, S. 99-111.
- RITTER, Ulrich P.: (1975) Gruppenarbeit in Studium und Ausbildung. In: DIEPOLD, P.; RITTER, J. (Hg.): Gruppenarbeit und Tutorenausbildung. Blickpunkt Hochschuldidaktik, Heft 38, Hamburg, S. 1-8.
- RITTER, Judith A.; RITTER, Ulrich P.: (1972) Notwendigkeit und Möglichkeiten der Entwicklung gruppendynamischer Curricula. In: Blickpunkt Hochschuldidaktik, Heft 24, Hamburg, S. 112-117.
- ROGERS, Carl R.: (1957) The Necessary and Sufficient Conditions of Therapeutic Personality Change. In: Journal of Consulting Psychology, Band 21, Nr. 2, S. 95-103.

- ROGERS, Carl R.: (1969/1974a) *Freedom to Learn*. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill. Deutsche Ausgabe: *Lernen in Freiheit. Zur Bildungsreform in Schule und Universität*. München: Kösel.
- ders.: (1972) *Die klientenzentrierte Gesprächspsychotherapie*. Client-centered Therapy. München: Kindler.
- ders.: (1973) *Entwicklung der Persönlichkeit: Psychotherapie aus der Sicht eines Therapeuten*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- ders.: (1974b) *Encounter Gruppen. Das Erlebnis der menschlichen Begegnung*. 5. Aufl. München: Kindler.
- ders.: (1983) *Therapeut und Klient. Grundlagen der Gesprächspsychotherapie*. Frankfurt a. M.: Fischer.
- RYANS, David G.: (1960) *Characteristics of Teachers. Their Description, Comparison, and Appraisal. A Research Study*. Washington, D.C.: American Council of Education.
- SACHS, Lothar: (1978) *Angewandte Statistik. Statistische Methoden und ihre Anwendungen*. Berlin, Heidelberg, New York: Springer.
- SADER, Manfred: (1983) Rollenspiel und Realität. In: *Gruppendynamik. Zeitschr. f. angewandte Sozialwissenschaft*. 14. Jg., Nr. 3, S. 241-253.
- SADER, Manfred; SCHÄUBLE, Waltraud; THEIS, Werner (Hg.): (1976) *Verbesserung von Interaktion durch Gruppendynamik. Psychologische Grundlagen und pragmatische Strukturierungen*. Münster: Aschendorff.
- SBANDI, Pio: (1973) *Gruppenpsychologie. Einführung in die Wirklichkeit der Gruppendynamik aus sozialpsychologischer Sicht*. München: Pfeiffer.
- SCHMID, Bernd: (1977) *Arbeitsstiländerungen durch ein gruppendynamisches Übungsprogramm und Auswirkungen auf die lehrstofforientierte Gruppenarbeit im wissenschaftlichen Grundstudium*. Unveröffentl. Diss., Universität Mannheim (Wirtschaftshochschule).
- SCHMIDBAUER, Wolfgang: (1983) *Helfen als Beruf. Die Ware Nächstenliebe*. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt.
- SCHNEEWIND, Klaus A.; SCHRÖDER, Gundo; CATTELL, Raymond B.: (1983) *Der 16-Persönlichkeits-Faktoren-Test (16 PF)*. Bern, Stuttgart, Wien: Huber.
- SCHOLZ, Gudrun: (1975) *Selbsterfahrungsgruppen in pädagogischen Studiengängen. Ein Vergleich von Inhalt, Verlauf und Ergebnis solcher Gruppen mit bzw. ohne institutionellen Leiter. Blickpunkt Hochschuldidaktik, Heft 36*, Hamburg.
- SCHREINER, Günter: (1971) *Kreativität und Anpassung. Ein metapsychometrischer Versuch zur Unterscheidung von Kreativität und Intelligenz*. In: *Deutsche Schule. Zeitschr. f. Erziehungswissenschaft u. Gestaltung der Schulwirklichkeit*. 63. Jg., Nr. 1, S. 19-31.
- SCHWÄBISCH, Lutz; SIEMS, Martin: (1974) *Anleitung zum sozialen Lernen für Paare, Gruppen und Erzieher. Kommunikations- und Verhaltenstraining*. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt.

- SCRIVEN, Michael: (1972) Die Methodologie der Evaluation. In: WULF, C. (Hg.): Evaluation. Beschreibung und Bewertung von Unterricht, Curricula und Schulversuchen. München: Piper, S. 60-91.
- SHAFFER, John B.P.; GALINSKY, M. David: (1977) Handbuch der Gruppenmodelle. Gelnhausen/Berlin: Burckhardt; Freiburg: Christophorus, Herder; Stein b. Nürnberg: Laetare.
- SHAFFEL, Fanny R.; SHAFFEL, George: (1973) Rollenspiel als soziales Entscheidungstraining. Völlig neubearbeitet und übersetzt von Christine und Wulf Weinmann. München: Ernst Reinhardt.
- SIELAND, Bernhard: (1974) Gruppendynamische Laboratorien und ihre empirische Kontrolle. Ein normatives Trainingsmodell und seine exemplarische Realisation. Unveröffentl. Diss., Philosophische Fakultät, Universität Münster.
- STEVENS, John O.: (1975) Die Kunst der Wahrnehmung. Übungen der Gestalttherapie. München: Christian Kaiser.
- TAUSCH, Reinhardt; TAUSCH, Anne-Marie: (1977) Erziehungspsychologie. Begegnung von Person zu Person. 8., gänzl. neugestaltete Aufl. Göttingen, Toronto, Zürich: Hogrefe.
- ULLRICH DE MUYNCK, Rita; ULLRICH, Rüdiger: (1977) Das Assertivness-Training-Programm ATP: Einübung von Selbstvertrauen und sozialer Kompetenz. Anleitung für den Therapeuten. München: Pfeiffer.
- UNIVERSITÄT TÜBINGEN: (1976) Studienplan für den Diplomstudiengang Erziehungswissenschaft. (Zur "Ordnung für die gemeinsame Diplomprüfung in Erziehungswissenschaft der Universität Tübingen und der Pädagogischen Hochschule Reutlingen" in der Fassung vom 31. August 1976 H 1554/24.)
- UTTENDORFER, Hans-Jörg: (1976) Das Kursdesign der Microteaching-Grundkurse am Zentrum für Neue Lernverfahren (ZNL) der Universität Tübingen. In: ZIFREUND, W. (Hg.): Training des Lehrverhaltens und Interaktionsanalyse. Weinheim, Basel: Beltz, S. 250-303.
- VOPEL, Klaus W.: (1972) Simulated Social Skill Training I. Darstellung des Kommunikationskurses aus einem Projekt des Fernstudiums im Medienverbund. In: VOPEL, K.W. (Hg.): Gruppendynamische Experimente im Hochschulbereich. Blickpunkt Hochschuldidaktik, Heft 24, Hamburg, S. 147-155.
- ders.: (1978a) Interaktionsspiele für Erwachsene. Teil 1-6. Hamburg: ISKO-PRESS.
- ders.: (1978b) Handbuch für Gruppenleiter. Zur Theorie und Praxis der Interaktionsspiele. Zweite Aufl. Hamburg: ISKO-PRESS.
- VOPEL, Klaus W.; KIRSTEN, Rainer E.: (1974) Kommunikation und Kooperation. Ein gruppendynamisches Trainingsprogramm. 4. Aufl. München: Pfeiffer.
- WAGNER, Angelika C.: (1972) Changing Teaching Behavior: A Comparison of Microteaching and Cognitive Discrimination Training. In: Journal of Educational Psychology, Vol. 64, Nr. 3, S. 299-305.

- WATZLAWICK, Paul; BEAVIN, Janet H.; JACKSON, Don D.: (1969) Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien. Bern, Stuttgart, Wien: Huber.
- WEBER, Hermann: (1981) Arbeitskatalog der Übungen und Spiele. Ein Verzeichnis von über 700 Gruppenübungen und Rollenspielen. Essen: Windmühle.
- WEISBACH, Christian-Rainer: (1983) Abschlußbericht. Evaluation eines Ausbildungsdesigns zur sozialpädagogischen Beraterausbildung. Unveröffentl. Ms., Institut für Erziehungswissenschaft II, Universität Tübingen.
- ders.: (1985) Die tutorielle Kleingruppe in ihrer Eignung für ein Training des Beraterverhaltens. Ein generatives Ausbildungs-konzept. Band I: Darstellung und theoretischer Hintergrund. Band II: Untersuchungsbericht. Habilitationsschrift, Universität Tübingen.
- WEISBACH, Christian-Rainer, DONZELLI, Daniela: (1982) Training des Beraterverhaltens in tutoriellen Kleingruppen. Ein Bericht zur Evaluation eines multiplikativen Ausbildungsdesigns. In: Unterrichtswissenschaft, 10. Jg., Nr. 4, S. 350-363.
- WESTDEUTSCHE REKTORENKONFERENZ (Hg.): (1980) Hochschulrahmengesetz - Hochschulgesetze der Länder der Bundesrepublik. Band I. Bonn, Bad Godesberg: Dokumentationsabteilung der Westdeutschen Rektorenkonferenz.
- WISSENSCHAFTSRAT: (1970) Empfehlungen zur Struktur und zum Ausbau des Bildungswesens im Hochschulbereich nach 1970. Band 2, Anlagen. Bonn.
- WITTE, Erich H.: (1979) Das Verhalten in Gruppensituationen. Ein theoretisches Konzept. Göttingen, Toronto, Zürich: Hogrefe.
- ZIFREUND, Ursula: (1971) Improvisationsübungen im Rahmen des Micro-teaching als Beispiel für kompensatorische Lernorganisation. In: Programmirtes Lernen, Unterrichtstechnologie und Unterrichtsforschung, Sonderdruck aus 2/1971, S. 101-115.
- dies.: (1976) Übungen der Interaktionellen Improvisations-Methode als Element von Microteaching-Intensivkursen. In: ZIFREUND, W. (Hg.): Training des Lehrverhaltens und Interaktionsanalyse. Weinheim, Basel: Beltz, S. 755-793.
- ZIFREUND, Walther: (1966) Konzept für ein Training des Lehrverhaltens mit Fernseh-Aufzeichnungen in Kleingruppenseminaren. Beiheft 1 zur Zeitschr.: Programmirtes Lernen und programmierter Unterricht. Berlin: Franz Cornelsen.
- ders.: (1971) Die Kleingruppen in ihrer Eignung für ein Verhaltens-training von Lehrern und Sozialpädagogen. In: Auswahl Drei. Dritter Sammelband aus den Schwalbacher Blättern. Wiesbaden: Haus Schwalbach, S. 96-115.
- ders.: (1983a) Training des Lehrverhaltens (Microteaching): Konzept, Entwicklungsstand und Perspektiven. In: MUTZECK, W.; PALLASCH, W. (Hg.): Handbuch zum Lehrertraining. Weinheim, Basel: Beltz, S. 25-36.

- ZIFREUND, Walther: (1983b) Training des Lehrverhaltens (Microteaching) als mögliches Instrument der Lehrerausbildung (Lehrerfort- und weiterbildung) im Dienst der Prävention sozialauffälligen Verhaltens in der Schule. In: FRICKE, R.; KURY, H. (Hg.): Erzieherverhaltenstraining. Grundlagen und Ergebnisse zum Training des Lehr- und Beraterverhaltens. Braunschweig: Braunschweiger Studien zur Erziehungs- und Sozialarbeitswissenschaft, S. 11-44.
- ders.: (1983c) Training des Beraterverhaltens (Microcounseling) als ergänzendes Instrument der Lehrerausbildung (Lehrerfort- und weiterbildung) im Dienst der Prävention sozialauffälligen Verhaltens in der Schule. In: FRICKE, R.; KURY, H. (Hg.): Erzieherverhaltenstraining. Grundlagen und Ergebnisse zum Training des Lehr- und Beraterverhaltens. Braunschweig: Braunschweiger Studien zur Erziehungs- und Sozialarbeitswissenschaft, S. 135-176.

LEBENS LAUF
WISSENSCHAFTLICHER WERDEGANG

Ich, Peter Katzenberger, wurde am 4.7.1955 als Sohn des Dipl.-Br.-Ing. Walter Katzenberger und dessen Ehefrau Isolde, geb. Emmerich, in Neuwied/Rhein geboren. Im Herbst 1961 wurde ich in Königshofen im Grabfeld eingeschult. Ab Ostern 1966 besuchte ich das Gymnasium in Heubach/Württ. Im Sommer 1974 legte ich dort die Reifeprüfung ab. Nach dem Abitur arbeitete ich vom 1.10.1974 bis zum 30.9.1976 als Gruppenerzieher in der Anstalt für Geistigbehinderte Stetten e.V. Auf dieser Stelle leistete ich auch vom 15.4.1975 bis zum 31.7.1976 meinen Zivildienst ab.

Am 12.1.1979 heirateten Frau Regina Barbara Oesterle und ich. Unser Sohn Johann Balthes kam 4.4.1979 zur Welt, unsere Tochter Lena Sophie am 18.7.1981.

Zum Wintersemester 1976/77 begann ich mit einem Sonderpädagogik-Studium an der Pädagogischen Hochschule Reutlingen. Nach dem Sommersemester 1977 wechselte ich an die Eberhard-Karls-Universität Tübingen und studierte Erziehungswissenschaft, Empirische Kulturwissenschaft, Psychologie und Soziologie. Neben meinem Studium sammelte ich in verschiedenen pädagogischen Arbeitsfeldern im Rahmen von Praktika, ehrenamtlichen Tätigkeiten und zeitlich befristeten Arbeitsverhältnissen Erfahrungen. Am 15.9.1982 legte ich in den zwei Hauptfächern Erziehungswissenschaft und Empirische Kulturwissenschaft die Magisterprüfung ab.

Ab Oktober 1982 arbeitete ich als wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Erziehungswissenschaft II, Arbeitsbereich: Zentrum für Neue Lernverfahren (Neue Lernverfahren/Unterrichtstechnologie) der Universität Tübingen. Zu meiner Tätigkeit gehörte im Rahmen eines Forschungsprojektes u.a. die Organisation und Begleitung von Lehrveranstaltung, Betreuung und Beratung von Pädagogik-Studenten sowie die Durchführung und Auswertung empirischer Untersuchungen.

Meine akademischen Lehrer waren vor allem die Professoren Dr. H. Bausinger, Dr. G.L. Huber, Dr. U. Jeggle, Dr. M. Scharfe, Dr. H. Thiersch und Dr. W. Zifreund.

Die Anfertigung dieser Arbeit wäre ohne die finanzielle Unterstützung der Friedrich-Ebert-Stiftung nicht möglich gewesen.

